

Percepción de un grupo de estudiantes del programa de Psicología de la UNAD, CEAD Acacías -
ZAO acerca del grado de satisfacción en metodologías e-learning y reporte de aprendizaje
autodirigido

Elaborado por:

Jairo Nicolás Lozano Díaz

Especialización en Educación Superior a Distancia (EESAD)

Asesor(a):

Yenni Alexandra Basto Cruz

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ECEDU

Mayo de 2020

Resumen Analítico Especializado (RAE)

Titulo	Percepción de un grupo de estudiantes del programa de Psicología de la UNAD, CEAD Acacias - ZAO acerca del grado de satisfacción en metodologías e-learning y reporte de aprendizaje autodirigido
Modalidad de Trabajo de grado	Proyecto de investigación.
Línea de investigación	<p>Pedagogía, didáctica y currículo.</p> <p>La selección de la línea de investigación estuvo argumentada según los propósitos y objetos que la componen. El proyecto de investigación requirió obtener datos sobre: orientación pedagógica y ejecución metodológica docente, asociado con el diseño de los cursos vigentes en el periodo 16_04 del 2019, y resultados sobre la auto-percepción de los estudiantes sobre los atributos, habilidades y aspectos motivacionales propios en aprendices autónomos.</p>
Autores	Jairo Nicolás Lozano Díaz
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
Fecha	Mayo de 2020
Palabras claves	e-learning; aprendizaje autodirigido; sociedad del conocimiento; metodología docente; educación Superior.
Descripción	<p>La presente investigación busca como objetivo principal identificar el grado de satisfacción percibida en la implementación de metodologías por parte de los tutores en una muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacias Zona Amazonía Orinoquia (ZAO). Utiliza un enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio y un diseño transversal. La población son 362 estudiantes del programa de psicología en la UNAD, CEAD Acacias, ZAO. Los participantes son 30 estudiantes matriculados al periodo 16_04. El instrumento de recolección de datos es un cuestionario conformado por ítems sobre datos sociodemográficos, percepción de metodologías e-learning y por la adaptación en español de la Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague. El análisis de datos se realizó a través del paquete estadístico SPSS versión 23 para Windows.</p>
Fuentes	<p>La presente investigación está basada en las siguientes fuentes principales:</p> <p>Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., y Matus, P. (2011). Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos. <i>Revista Médica de Chile</i>, 139(4), 1428-1434. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v139n11/art06.pdf</p>

	<p>Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En <i>Metodología de la Investigación</i> (pp. 37). Recuperado de: http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf</p> <p>Kolb, D. (1984). <i>Experiential learning: experience as the source of learning and development</i>. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.</p> <p>Ocaña, A. (2017). Configuración Epistémica de la Pedagogía. Tendencias que ha proliferado en la historia de la educación. <i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i>. 19(29). 169 – 195. Recuperado de: https://doi.org/10.19053/01227238.7570</p> <p>Sánchez, M. (2015). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. <i>Utopía y Praxis Latinoamericana</i>, 20(69), 125 – 130. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/279/27942241010.pdf</p> <p>UNESCO. (2000). Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior, París 5-9 de octubre de 1998. <i>Revista Cubana de Educación Médica Superior</i>, 14(3), 253 – 269. Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario, versión 3.0. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Portada - Resumen Analítico Especializado (RAE) - Tabla de contenido - Índice de tablas y figuras - Introducción - Justificación - Definición del problema - Objetivos - Marco teórico - Aspectos metodológicos - Resultados - Discusión - Conclusiones - Recomendaciones - Referencias - Anexos
Metodología	<p>El proyecto de investigación estuvo direccionado a partir de un enfoque cuantitativo, así mismo, tuvo un alcance exploratorio y un diseño transversal. La población seleccionada correspondió a los 362 estudiantes de psicología</p>

	<p>matriculados en el CEAD de Acacias durante el periodo académico 16_04 del 2019. A través de un método no probabilístico, y en específico utilizado el método de muestreo a conveniencia según criterios de selección y exclusión diseñados para la elección de estudiantes, los participantes correspondieron a 30 estudiantes.</p> <p>El instrumento de recolección de datos es un cuestionario conformado por ítems sobre datos sociodemográficos, percepción de metodologías e-learning y por la adaptación en español de la Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague. Para cumplir con aspectos éticos, durante el proceso del proyecto se elaboró un consentimiento informado en cumplimiento con lo establecido por la (Ley 1090, 2006, art., 2, 49; Resolución 8430, 1993, art., 6). El análisis de datos es realizado a través del paquete estadístico SPSS versión 23 para Windows.</p>
Conclusiones	<p>La percepción del grado de satisfacción en la implementación de metodologías reflejó en mayor medida satisfacción positiva, siendo el estudio de casos la mejor percibida referente al aporte que genera al aprendizaje del estudiantado; seguido del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por dilemas.</p> <p>No obstante, independiente al grado de satisfacción positivo reportado, los resultados del análisis ponen de manifiesto falencias en algunas de las metodologías implementadas. Se observa un porcentaje considerable de satisfacción neutral en conjunto con la satisfacción negativa, evidencias de alerta para los procesos realizados por los tutores. Es por esto que se requiere prestar atención a la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en tareas y el juego de roles en los entornos virtuales, para que los beneficios reportados en la construcción del conocimiento (Blatner, 2009; Gaete-Quezada, 2011; Medina, 2018), logren ser explotados en su totalidad.</p> <p>Por otra parte, el grado de aprendizaje autodirigido percibido no presentó niveles favorables, siendo la percepción en la planificación del aprendizaje como dimensión procedimental, el principal factor que determinó dichos resultados. No obstante, se identificaron aspectos propios en componentes motivacionales y cognitivos referidos al deseo de aprender y la autogestión que pueden ser tenidos en cuenta para la mejoría del proceso de formación y aprendizaje en el estudiantado.</p>
Referencias bibliográficas	<p>Acuerdo 001. (26 de agosto de 2006). Por el cual se aprueba el Estatuto General de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Recuperado de: https://sgeneral.unad.edu.co/secretaria-general/consejo-superior/acuerdos/2006?download=81:acuerdo-numero-001-del-29-de-agosto-de-2006</p>

- Al-Ajlan, A. & Zedan, H. (2008). Why Moodle. *Future Trends of Distributed Computing Systems, IEEE International Workshop*. 58-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/A_AlAjlan/publication/232615507_Why_Moodle/links/0a85e537cfdcf5168000000/WhyMoodle.pdf
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In Blank & Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Blatner, A. (2009). Role Playing in Education. *Adam Blatner's Web Site*. Recuperado de: <https://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1). 1- 10. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030102>
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1) 32-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=333327288002>
- Camacho, Y. (2017). Análisis de la competencia básica aprender a aprender mediante la aplicación del modelo de aprendizaje CAIT (constructivista, autorregulado, interactivo y tecnológico) y una webquest. *Portal Educativo de las Américas, Organización de los Estados Americanos [OEA]*. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/lisis-de-la-competencia-b-sica-aprender-aprender-mediante-la-aplicaci-n-del-modelo-de>
- Cárdenas, M. (23 de julio de 2015). Técnica de Estudio de Caso en Educación [Mensaje en un blog]. ABP Conocimiento más Habilidades y Actitudes. Recuperado de: <https://aprender-resolviendoproblemas.blogspot.com/2015/07/tecnica-de-estudio-de-caso-en-educacion.html>
- Cerda, C. y Saiz, J. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Perfiles Educativos*, 11(162), 138 – 157. Recuperado de: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58756/52083

- Cerda, C., y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista Médica Chile*, 140(11), 1504-05
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991, 20 de julio). Artículo 71 [Capítulo II]. *Gaceta Constitucional*, 116, 1991, 20 de julio.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. 2ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Duart, J. y Mengual, S. (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y la comunicación científica, *RELIEVE*, 20(2), 1 – 12. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4343
- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5). Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932698.pdf>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., Ibáñez. P., y Matus, O. (2013). Aprendizaje autodirigido y su relación con el perfil valórico en estudios de medicina. *Revista Médica de Chile*, 141(1), 15-22. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v141n1/art02.pdf>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., y Matus, P. (2011). Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos. *Revista Médica de Chile*, 139(4), 1428-1434. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v139n11/art06.pdf>
- Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of self directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ Today*, 21(7), 516-25.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267002>
- Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2). Recuperado

de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83421404005>

Galeana, L. (2016). Aprendizaje basado en proyectos. *Universidad Siglo 21*. Recuperado de:

<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>

Garrison, R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, vol. 48,(1), 18-33. DOI:

<https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

González, L. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación*, 28(1) 248 – 276. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.210>

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In Blank & Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la Investigación* (pp. 37). Recuperado de:

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Herrera, R. (2007) Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto. En Ayarza, H., Cortadillas, J., González, L. y Saavedra, G. (eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 54-70. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/297508078_Acreditacion_y_direccion_estrategica_para_la_calidad_en_las_universidades_2007-09

International Business Machines Corporation (IBM) (2011). SPSS Statistics. IBM Corp.

ISO 9001. (23 de septiembre de 2015). Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos. Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 9001. Editado por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (INCONTEC) Bogotá D.C.

Janagam, D., Suresh, B. y Nagarathinam, S. (2011). Efficiency of task based learning and traditional teaching on self-regulated education. *Indian Journal of Science and Technology*, 4(3), 308 – 312. DOI: 10.17485/ijst/2011/v4i3/29989

- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A Guide for learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ley General de Educación (Ley 115). (08 de febrero de 1994). *Diario Oficial*, 41214, 1994, 08 de febrero.
- Ley 1090. (2006) Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, Bogotá, Colombia, 6 de septiembre de 2006.
- Ley 1341. (2009, 30 de julio). Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Diario Oficial*, 47426, 2009, 30 de julio.
- Medina, A. (2018). Task-based learning in a virtual learning environment to develop writing skills in German, CEFR levels A1 and A2, in tertiary education. *Pixel – Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 61 – 78. DOI: 10.12795/pixelbit.2018.i53/04
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (S. F.). *PEDAGOGÍA*. República de Colombia. Obtenido el día 12 de noviembre de 2019 de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>
- Ministerio de Salud y Protección Social. [MinSalud]. (2018). Marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la educación para la salud de las Rutas Integrales de Atención en Salud – RIAS. Orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/directrices-educacion-pp.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Bogotá: Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Morado, M. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje complejos e innovadores: Una experiencia de creación participativa desde el paradigma emergente. *Revista Electrónica Educare*. 22 (1) 1 – 17. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.18>
- Ocaña, A. (2017). Configuración Epistémica de la Pedagogía. Tendencias que ha proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19(29). 169 – 195. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura [UNESCO]. (2000). Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior, París 5-9 de octubre de 1998. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14(3), 253 – 269.

Paniagua, M. (2012). Neurodidáctica: Nueva forma de hacer educación. *Fides Et Ratio*, 6 (6) 72 77. Recuperado de:
http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf

Papalia, D., Wndkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. Undécima Edición. McGrawHil Educación: México.

Rascón, C. (2016). El Aprendizaje Autodirigido En La Educación Superior. Percepción De Los Estudiantes De Grado De Ciencias De La Salud. [Tesis de Doctorado]. Universitat de Girona: España. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/404297/tcrh.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Resolución 8430. (1993). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de salud de Colombia. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Rodríguez, M. (2011). Calidad de la Educación Superior en Colombia, ¿Problema de Compromiso Colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social* 5(2) 44 – 55.

Sánchez, M. (2015). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20(69), 125 – 130. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27942241010.pdf>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Selva, V. (2019). Tercera Revolución Industrial. *Economipedia*. Recuperado de: <https://economipedia.com/historia/tercera-revolucion-industrial.html>

Sepulveda, P., Cabezas, M., García, J. y Fonseca-Salamanca, F. (2019). Aprendizaje basado en problemas: percepción del proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias preclínicas por estudiantes de Kinesiología. *Educación Médica*. 1 – 7. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.01.004>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1 – 27. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>

Silva, J., Bernal, E. & Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá D.C. Colombia: SECAB-PUBLICACIONES. Recuperado de:

https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf

UNESCO. (2000). Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior, París 5-9 de octubre de 1998. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14(3), 253 – 269.

UNESCO. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

UNAD. (10 de diciembre de 2018b). Ministerio de Educación ratifica calidad académica de la UNAD. *Todas las Noticias de la UNAD*. Recuperado de: <https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/2608-ministerio-de-educacion-ratifica-calidad-academica-de-la-unad>

UNAD. (23 de febrero de 2019b). Plan de Desarrollo 2019 – 2023. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Paipa, Colombia. Recuperado de: <https://informacion.unad.edu.co/images/PLAN-DESARROLLO-2019-2023-f.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario, *versión 3.0*. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. [UNAD]. (19 de septiembre de 2018a). La UNAD obtiene recertificación ISO 9001 como resultado de la auditoría por parte de SGC Colombia. *Todas las Noticias de la UNAD*. Recuperado de: <https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/2420-la-unad-obtiene-recertificacion-iso-9001-como-resultado-de-la-auditoria-por-parte-de-sgc-colombia>

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1) 147 – 170. ISSN: 0120-5934

Tabla de Contenido

Resumen Analítico Especializado (RAE).....	1
Índice de Tablas.....	11
Índice de Figuras	11
Introducción	12
Justificación.....	15
Planteamiento del Problema.....	19
Objetivos	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Marco Teórico	23
Aspectos Metodológicos	30
Enfoque de Investigación	30
Alcance y Diseño de Investigación	30
Población.....	31
Selección de la Muestra.....	31
Participantes	32
Instrumento de Recolección de Datos.....	32
Análisis de Datos.....	34
Procedimiento.....	34
Resultados	36
Discusión.....	48
Conclusiones	50
Recomendaciones.....	52
Referencias	54
Anexos.....	63
1. Cronograma de Actividades de la Investigación.....	63
2. Formato de Consentimiento Informado	64
3. Cuestionario como Instrumento de Recolección de Información	67

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Percepción del Grado de Satisfacción en Metodologías Utilizadas durante el Periodo Académico 16_04</i>	42
Tabla 2. <i>Estadísticos Escala General de Aprendizaje Autodirigido</i>	42
Tabla 3. <i>Estadísticos Subescala Planificación del Aprendizaje</i>	43
Tabla 4. <i>Estadísticos Subescala Deseo de Aprender</i>	44
Tabla 5. <i>Estadísticos Subescala Autoconfianza</i>	45
Tabla 6. <i>Estadísticos Subescala Autogestión</i>	45
Tabla 7. <i>Estadísticos Subescala Autoevaluación</i>	46

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Porcentaje de edades de los participantes</i>	36
Figura 2. <i>Porcentaje de sexo de los participantes</i>	37
Figura 3. <i>Representación de los municipios de residencia de los participantes</i>	37
Figura 4. <i>Porcentaje de las zonas de residencia de los participantes</i>	38
Figura 5. <i>Porcentaje de estrato social reportado por los participantes</i>	38
Figura 6. <i>Porcentaje de Estado Civil reportado por los participantes</i>	39
Figura 7. <i>Porcentaje de estudiantes que laboran durante el periodo académico 16_04</i>	39
Figura 8. <i>Reporte de metodologías utilizadas por tutores durante el periodo académico 16_04</i>	40
Figura 9. <i>Otras metodologías reportadas por los estudiantes</i>	41

Introducción

La educación ha sido visualizada a lo largo de la historia como un vehículo para la transformación social y el avance económico de los territorios alrededor del mundo. Desde el siglo pasado se tienen registros sobre la evolución que ha presentado la educación y de los esfuerzos coordinados de múltiples sectores para optimizar el servicio prestado a la sociedad.

De acuerdo con Fullan, (2002) la transformación del sistema de educación registra que “los avances en el estudio del cambio no se deben a la creación de ideas brillantes aisladas, sino a la intersección de elementos independientes, descubiertos espontáneamente o que se han dado juntos en épocas oportunas de desarrollo” (p. 2), es decir, de todos los actores de la comunidad académica.

El énfasis sobre las dificultades del sector de educación superior como la atención de las necesidades sociales en promoción de solidaridad e igualdad, la igualdad de condiciones de acceso a la formación, la mejoría en la cualificación del personal, y en especial, el aprovechamiento de las oportunidades que brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (UNESCO, 2000), ponen de manifiesto que la dinámica de un mundo cambiante exige la revolución de paradigmas pedagógicos.

Adicionalmente, ante los retos de financiación, igualdad de condiciones de acceso a los estudios, la pertinencia de los programas y las oportunidades de las TIC (UNESCO, 2000), la optimización de la educación debe ser entendida como un compromiso colectivo que implica la asociación de los actores que conforman el sistema de educación para, de esta forma, brindar una adecuada atención a las demandas y problemáticas sociales por medio de formación de personal

con competencias necesarias para desempeñar funciones que contribuyan a la transformación y progreso de la sociedad.

Ya establece la UNESCO (2005) que el desafío principal de la educación está referido a “darle el mejor uso posible las TIC, de forma tal que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, compartir conocimientos e información, crear un sistema flexible que responda a las necesidades de la sociedad”, en consecuencia, en la actualidad las universidades han adoptado dinámicas sociales características de la globalización referidas a la sociedad del conocimiento a partir de la inclusión de paradigmas pedagógicos emergentes caracterizados por las TIC.

La percepción de los estudiantes influye en el desarrollo de las actividades dentro de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), sin embargo, una multiplicidad de metodologías son utilizadas por los docentes en las universidades sin atender la percepción del alumnado. De manera conjunta, el grado de aprendizaje autodirigido que afirman poseer los aprendices, otorgan una descripción de las características específicas de las condiciones de los estudiantes.

Por esto, el presente proyecto de investigación se planteó por objetivo identificar el grado de satisfacción percibida en la implementación de metodologías por parte de los tutores en una muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacías, ZAO. Además, como objetivos secundarios formuló describir el grado de aprendizaje autodirigido en la muestra de estudiantes.

El documento se encuentra organizado en nueve capítulos. El primero es la justificación del proyecto, donde se detalla la necesidad de investigar esta temática, y se formula el problema de investigación a partir del estado de arte de la disciplina, generando la pregunta de investigación. El segundo se refiere a los objetivos de la investigación. El tercero es el marco teórico, en el cual

se expone la fundamentación teórica a la cual obedece el trabajo investigativo. El cuarto es el marco metodológico, exponiendo el enfoque utilizado, así como el diseño, alcance, población, muestra, participantes, instrumentos de recolección de información, el análisis de datos y el procedimiento llevado a cabo durante el estudio.

El quinto son los resultados, describiendo a partir de la recolección de datos y según los objetivos del estudio, el análisis efectuado. El sexto es la discusión, donde se contrastan y asocian los resultados con la delimitación teórica. El séptimo son las conclusiones, en el cual se genera una síntesis de los elementos más representativos de la investigación. El octavo son las recomendaciones formuladas a partir del proceso investigativo, y el noveno son los anexos, en los que se incluyen el conjunto de documentos utilizados para el desarrollo del proceso investigativo.

Justificación

Se establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) como la UNAD en cumplimiento de condiciones de dirección, entendida como la orientación teológica educativa que posee; magnitud, vista como el cambio disponible a ejecutar; sentido, como el nivel de progreso que presente hacía la orientación teológica; y sincronismo, definido por los lapsos en que realiza las modificaciones y mejoras, dará consecución a las características que le permitirán ser reconocidas como una institución académica que presta un servicio óptimo en correspondencia a su naturaleza (González, 2008).

Por lo tanto, es necesario detallar los lineamientos institucionales que dirigen la orientación estratégica de la institución para comprender su proceder, objetivos, perspectivas y alcances. A continuación se describe brevemente la estructura de la universidad.

La misión de la UNAD, de acuerdo con el (Acuerdo 001, 2006, art., 2) está orientada a contribuir a la educación para toda la población mediante la modalidad abierta y a distancia. Dirigida por medio de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y a través de acciones pedagógicas y de proyección social, buscan la proyección comunitaria, la inclusión, el desarrollo regional, la investigación, la internacionalización y las innovaciones mediante el uso de las TIC para así, fomentar en el estudiante el aprendizaje autónomo que conlleve a la formación de cultura de emprendimiento sociedad globalizada, que permita generar desarrollo humano, social y sustentable en distintos niveles de comunidades tanto local como global con eficiencia, calidad y equidad social.

Complementariamente, algunos de los principios fundamentales en los cuales está orientada la investigación a partir del carácter, naturaleza y misión la UNAD establecidos en Acuerdo 001 (2006, art., 4) son:

- **Autodeterminación.** Entendida como el ejercicio ético y socialmente responsable de la autonomía universitaria para el logro de sus responsabilidades misionales en el marco de la sociedad del conocimiento.
- **Libertades académicas.** Referidas a las actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación, como pilares integradores de sus responsabilidades sustantivas.
- **Aprendizaje autónomo.** Centrado en la autogestión formativa, mediante el uso pedagógico, apropiado e intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- **Excelencia académica.** Relacionada con la pertinencia, calidad y equidad de la formación que se imparte como elementos esenciales del quehacer universitario, en función del desarrollo humano (p. 2).

Así mismo se expone el principal de los objetivos misionales establecidos por la UNAD en el Acuerdo 001 (2006, art., 6) que presenta un vínculo directo con el aprendizaje autodirigido:

- **Educación abierta y permanente.** Formular políticas, planes, proyectos, estrategias y acciones de educación abierta y permanente que faciliten el diseño y la realización de programas de formación de adultos en todos los niveles y ciclos educativos, competencias laborales, desarrollo comunitario y atención de poblaciones vulnerables, mediante el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (p. 3).

Aunque a partir del marco teológico descrito brevemente en el apartado anterior, la universidad ha obtenido diversos logros hasta la fecha, se detalla que son frecuentes los retos y

demandas que surgen en la tarea de ofrecer a la sociedad un servicio de educación de calidad que atienda las exigencias de un mundo globalizado.

Por esta razón, las IES en atención del modelo imperante de la sociedad del conocimiento vislumbran la necesidad de favorecer en el grupo de educandos, guiados por modelos de aprendizaje autónomo, y a través de la implementación de metodologías pertinentes, el desarrollo de aprendizaje autodirigido, que gestionado de la manera correcta, posiblemente promueva y dé como resultado, la formación de un aprendizaje continuado que permita extenderse a lo largo de toda la vida.

Conjuntamente, un aspecto de gran importancia en el mundo académico en función de la amplia relación con la implementación de modelos educativos mediados por la virtualidad, es la obligación de presentar al interior de la IES un equipo profesional a cargo de la función docente con capacidades para generar la aplicación precisa de metodologías para la formación y/o desarrollo del aprendizaje autónomo.

En atención de lo anterior, la percepción de los estudiantes proporciona información como reporte de satisfacción y grado de atribución interna sobre habilidades, atributos y aspectos motivacionales propios en aprendices autónomos. Por consiguiente, la necesidad de identificar el grado de satisfacción en la implementación por parte de los tutores adquiere atributos basados en el énfasis del posible monitoreo del estudiante durante el proceso de enseñanza.

Por tanto, en promoción de las posibilidades de calidad en el ejercicio de las mediaciones virtuales, y guiado por la asesoría educativa con inclusión de las TIC como eje recurrente y válido para la investigación actual, es favorable contribuir a la comprensión del paradigma de la

docencia por medio de nuevos datos resultado de este proyecto de investigación que posiblemente contribuyan a la capacidad de responder a los desafíos y retos del mundo actual.

Planteamiento del Problema

En la actualidad, por motivo de la evolución suscitada a partir de la tercera revolución industrial, la cual de acuerdo con (Selva, 2019) estuvo caracterizada por la aparición de las nuevas TIC como hito histórico, se modificaron las formas de interpretar la sociedad contemporánea.

Con la transformación de la sociedad globalizada en términos de un sociedad de la información, y posteriormente, del conocimiento (Duart y Mengual, 2014; Sánchez, 2015; UNESCO, 2000), la complejidad para abordar los retos y exigencias predominantes en diversos campos en términos de calidad, competitividad y adaptabilidad se han maximizado (Cabero, 2010; Camacho, 2017; Villa y Poblete, 2011).

Así mismo, las exigencias del modelo económico actual permean todas las instituciones de la sociedad. La educación, vista como otro sector productivo, demanda las condiciones de calidad necesarias para cerciorarse que el compendio de insumos y actores que componen una institución brinden un servicio de calidad a la ciudadanía.

Cuando se emprende la búsqueda de calidad, el panorama es complejo. Para evidenciar lo anterior, a modo de reflexión, la afirmación de Robert Pirsig (como se citó en Herrera, 2007) en el libro *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* induce a contemplar la ambigüedad del concepto de calidad desde las cosmovisiones personales:

“Calidad... uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio.

Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen,

¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir

qué es “calidad”, cómo se sabe entonces lo que es...de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe... Pero para todos los propósitos prácticos la calidad SI existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son mejores que otras... pero ¿qué esto de “ser mejores”?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse... ¿Qué diablos es la calidad?” (p, 57).

Considerando las demandas de la sociedad actual en búsqueda de asegurar calidad e integración basados en la premisa de Silva, Bernal y Hernández (2014), que exponen que las instituciones de educación superior no pueden ser exitosas sin la integración de toda la comunidad académica el sistema de educación, se ha visto necesario las aproximaciones a perspectivas e-learning de función y servicio del ejercicio de formación, al tener en consideración, las perspectivas y percepciones de los actores del proceso educativo.

Un aspecto relevante se remonta a considerar que para promover los resultados de aprendizaje, la tecnología ha efectuado la promulgación de alternativas encauzadas al proceso de la enseñanza y del saber. Sin embargo, como refiere Camacho (2017) “La educación del nuevo siglo introduce las Tics en la educación, reflejando cómo las instituciones educativas se encuentran desprevenidas ante el rápido desarrollo del conocimiento y de la tecnología” (p, 2), de esta forma, se expone la posibilidad de ausencia de claridad sobre el empleo de las tecnologías al servicio de la educación.

Los actores del proceso educativo –para el caso de este proyecto de investigación– el conjunto de estudiantado que compone la institución, exhiben necesidades en los procesos

curriculares, sustentados en la necesidad de adecuación docente a pedagogías emergentes en función del aprendizaje virtual, requiriendo la incorporación de herramientas metodológicas coherentes durante el desarrollo del curso.

Por lo anterior, atendiendo los retos de la época actual y los compromisos que implican la función docente mediado por herramientas TIC como desafío en las IES a distancia, surge el problema:

- ¿Cuál es el grado de satisfacción percibida en la implementación de metodologías por parte de los tutores en una muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacías, ZAO?

Objetivos

Objetivo General

Identificar el grado de satisfacción percibida en la implementación de metodologías por parte de los tutores en la muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacías, ZAO.

Objetivos Específicos

- Identificar datos sociodemográficos de la muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacías, ZAO.
- Describir el grado de aprendizaje autodirigido percibido en una muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacías, ZAO.

Marco Teórico

El sistema de educación en la actualidad representa la modificación de los roles de los actores del proceso de formación. En atención a la postura novedosa de afirmar que los estudiantes deben ser vistos como los principales actores del sistema de educación (UNESCO, 2000), se identifican diversos desafíos para mantener la atención en el estudiantado y un adecuado nivel motivacional, ya que, en tiempos de sobrecarga informativa, se requiere implementar las TIC en función del aprendizaje (Camacho, 2017).

Por otra parte, el equipo docente en la época de sociedad del conocimiento caracterizada por buscar el aprovechamiento del avance tecnológico para promover un aprendizaje integral, connota una variación en las funciones del profesor. Los actores encargados de asegurar el aprendizaje dejan de ser considerados como personas encargadas exclusivamente de compartir y difundir conocimientos, para convertirse de acuerdo con Cabero (2006) en un “diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, tutor y orientador virtual” (p. 6), o como establece Villa y Poblete, (2011) en “pasar de ser instructor a ser facilitador” (p. 153), por lo anterior, los desafíos de los profesores –ahora llamados tutores o mediadores- se encuentran orientados a disponer de los recursos necesarios en términos de competencias tecnológicas para realizar diseños de cursos.

Para fundamentar el actuar docente, las prácticas metodológicas deben estar orientadas hacia paradigmas pedagógicos innovadores. A partir de la noción epistemológica y etimológica de la pedagogía se logran identificar los elementos con mayor significado de la germinación y evolución de la disciplina dando como resultado la definición como ciencia que orienta la formación.

No obstante, su conceptualización presenta un carácter polisémico. Según Ocaña (2017) “No hay consenso en la comunidad académica internacional sobre la configuración epistémica de la pedagogía. Las concepciones y criterios dependen de las particularidades de esta ciencia o disciplina en cada país” (p. 1), lo que significa que puede comprenderse de diversas formas a partir de las definiciones definidas en particular por los países de procedencia.

En el caso específico nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) comprender la pedagogía de la siguiente manera: “El saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes”. De forma complementaria el Ministerio de Salud y Protección Social (MinSalud), (2018) ha definido la pedagogía como:

Disciplina que sistematiza, organiza, conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes al proceso de enseñanza – aprendizaje de los saberes, en función de determinados fines y objetivos del desarrollo de los sujetos [...]. El saber pedagógico se produce permanentemente cuando los que lo implementan investigan el sentido de lo que hacen, las características de aquellos y aquellas a quienes enseñan, la forma en que aprenden las personas a lo largo del curso de sus vidas, la pertinencia y la trascendencia de lo que se espera que aprendan (p. 16).

Por lo tanto, en atención de la comprensión pedagógica colombiana expuesta por Ocaña (2017), afirmando la disciplina como la reflexión sobre la educación, la pedagogía está orientada a mejorar el resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los aprendices a través de la creación de situaciones que fortalezcan la comprensión de saberes para la solución de problemas en contextos específicos comunitarios.

De forma conexas a lo anterior, con la finalidad de encauzar el proceso pedagógico y atendiendo el propósito de cumplir una diversidad de retos propios de la globalización, las IES a través de lineamientos dados por el Estado (Const., 1991, art., 71; Ley 115, 1994, art., 5; Ley 1341, 2009, art., 2, 18), han dirigido sus esfuerzos para innovar el sector de educación a través de la incorporación de las TIC al servicio de enseñanza.

De esta manera, la inclusión tecnológica en los modelos pedagógicos universitarios ha sido visualizada como una prioridad. El funcionamiento del sistema educativo emergente ha dado lugar a la construcción de nuevos paradigmas alternos a la definición convencional del proceso enseñanza-aprendizaje.

La UNAD a lo largo de la historia nacional ha sido una institución de educación pionera en la innovación orientada a incorporar en sus prácticas pedagógicas las TIC. El modelo pedagógico Unadista se encuentra apoyado en e-learning, es decir, emplea el uso intensivo de las tecnologías inteligentes para que los estudiantes consigan formar, a través de AVA, competencias que respondan a las exigencias locales y globales, así como para fomentar autonomía intelectual, sentido crítico y promover la participación ciudadana para el desarrollo comunitario en múltiples contextos (UNAD, 2011).

En atención de lo anterior, la universidad implementa el *Learning Management System* (LMS) –en español sistemas de gestión de aprendizaje–, *Moodle*. Diseñado bajo las bases pedagógicas del constructivismo social (Al-Ajlan & Zedan, 2008) la plataforma propicia las posibilidades de colaboración de internet entre los integrantes del AVA para involucrarse en la construcción de su propio aprendizaje. Así mismo incorpora los fundamentos de interacción y autorregulación que aluden distintos autores al resaltar la necesidad de formar comunidades de

aprendizaje mediadas a través de herramientas tecnológicas que presenten dichas cualidades (Camacho, 2017; Serrano y Pons, 2011; Villa y Poblete, 2011).

Los AVA le permiten al estudiante a través del uso de algún computador que tenga conexión a internet -en cualquiera que sea su ubicación o sus condiciones socio-económicas- que por medio de capacidades individuales de autogestión, autodeterminación y autocontrol como fundamentos de aprendizaje característicos del paradigma de pedagogía emergente (Morado, 2018) tenga a su alcance contenidos para la formación elegida, asegurando conjuntamente el acompañamiento permanente del proceso mediante el equipo de e-mediadores.

Conexo a las funciones y posibilidades mencionadas anteriormente, Al-Ajlan y Zedan, (2008) afirman que la plataforma *Moodle* proporciona:

Acceso en cualquier momento y en cualquier lugar, una mejor integración de las herramientas de tecnología de aplicaciones, las oportunidades para el aprendizaje autónomo, la mejora de la motivación y el acceso a nuevos estilos de aprendizaje [...]. Permite a los profesores para proporcionar tareas calificadas, lecciones y disposición, compartir documentos, concursos, talleres, y chatear, y para ofrecer un foro para los estudiantes, de una manera que es a la vez fácil y ofrece un aprendizaje de alta calidad. Moodle es uno de los más por el usuario amigable y flexible de los productos Cursos Abiertos fuente globalmente libres disponibles, y está diseñado específicamente para ayudar a los educadores que quieren crear cursos en línea de alta calidad (p, 5).

A partir de la claridad que brinda la adecuación de un modelo pedagógico innovador que incorpore las TIC y la implementación de AVA, los docentes –también llamados mediadores– deben encauzar su actuar didáctico a metodologías propias de los paradigmas pedagógicos

emergentes. Las metodologías son aquellas estrategias de aprendizaje que tienen la posibilidad de transformarse en hábitos para el estudiantado al poseer el objetivo favorecer el aprendizaje y la solución de problemas en múltiples contextos de la vida diaria (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

En el entorno educativo, son diversas las metodologías que utilizan los educadores. En específico, en el contexto Unadista se emplea principalmente:

- Aprendizaje basado en problemas, en situaciones con la variación del problema denominado como dilema, en el cual a partir de entornos colaborativos conformados por grupos de trabajos y un tutor facilitador, se tiene el objetivo de construir aprendizajes a través de la solución de casos reales o hipotéticos (Sepúlveda, Cabezas, García y Fonseca-Salamanca, 2019);
- Juego de roles, donde según especificaciones, se crean simulaciones que favorecen la práctica de habilidades (Blatner, 2009; Gaete-Quezada, 2011);
- Aprendizaje experiencial, según la adaptación como metodología a partir de la teoría del aprendizaje experiencia del Kolb, (1984) el estudiante requiere ser consciente de sus experiencias, reflexionar sobre las situaciones, utilizar el conocimiento adquirido para la creación de ideas propias, y poner a prueba sus ideas en actividades en contexto, generando reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1983);
- Estudio de casos, caracterizado por un proceso de formulación de preguntas, el estudiante profundiza y realiza un examen sistemático, comprendiendo la situación, emitiendo juicios y expresando su postura mediante grupos de discusión (Cárdenas, 2015);
- Aprendizaje basado en tareas, donde el estudiante es puesto en el centro del proceso didáctico, siendo estimulado y motivado para solucionar actividades que requieren realizar investigaciones con la finalidad de acceder a la información, lograr metas y monitorear la

comprensión (Janagam, Suresh y Nagarathinam, 2011). Además, es asociado con el enfoque comunicativo, ya que favorece competencias comunicativas y de interacción, desarrollando el aprendizaje por medio de tareas concretas en contextos reales y significativos (Medina, 2018).

- Aprendizaje basado en proyectos, el cual consta de una metodología donde a través de actividades de aprendizaje interdisciplinario, de largo plazo y centradas en los estudiantes, (Estrada, 2012; Galeana, 2016;) el grupo de alumnado se encarga plantear, implementar y evaluar proyectos con aplicabilidad en el contexto (Blank, 1997; Harwell, 1997).

Adicionalmente, la universidad prioriza en su orientación teológica, y por medio de su *Proyecto Académico Pedagógico Solidario versión 3.0*, (UNAD, 2011) el aprendizaje autónomo como eje orientador pedagógico. Ya que de acuerdo con diversas publicaciones está asociado con el aprendizaje autónomo (Cerdeña y Saiz, 2018; Rascón, 2016), conjuntamente se investiga sobre el aprendizaje autodirigido por ser considerado una habilidad metacognitiva que permite detallar el compromiso del estudiantado con las actividades y el alcance de objetivos (Biggs, 1999); hechos vinculados con las metodologías expuestas anteriormente.

Definido a partir del modelo teórico de la andragogía, diseñado por (Knowles, 1975) el cual establece los patrones para el aprendizaje en adultos a partir de competencias cognitivas como el pensamiento comprensivo, creativo y crítico, el aprendizaje autodirigido es conceptualizado como:

El proceso por el cual, los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en el diagnóstico de su aprendizaje, formulación de objetivos, identificación de los recursos humanos y materiales para la formación, la elección y aplicación de estrategias de

aprendizaje apropiadas y evaluación de sus propios resultados formativos (Knowles, 1975. p. 18).

No obstante a la definición anterior, a través del tiempo la conceptualización ha variado según diferentes definiciones dadas por investigadores. De esta manera, de acuerdo con Merriam y Caffarella (como se citó en Cerda y Saiz, 2018), el aprendizaje autodirigido se entiende como aquel “proceso en que las personas toman la iniciativa para planificar, implementar y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje” (p. 149). Así mismo, se comprende como el esfuerzo que realiza un aprendiz con su motivación propia para diseñar y evaluar las condiciones necesarias en la formación de conocimiento (Cerda y Osses, 2012).

Conexo a la definición teórica, el aprendizaje autodirigido contempla dos dimensiones. Brockett y Hiemstra (como se citó en Rascón, 2016) inicialmente establece que el concepto se refiere al proceso en que las personas adquieren el compromiso en actividades de diseño, elaboración y evaluación del aprendizaje; y seguidamente, lo teoriza como rasgo de personalidad, es decir, como la tendencia de la persona por asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

De forma complementaria, se definen de acuerdo con Garrison, (1997) la interacción de tres elementos: autogestión, automonitoreo y motivación. Según este autor, la autogestión implica la toma de control de la persona que busca aprender para adecuar las circunstancias e identificar las condiciones que favorezcan la consecución de objetivos de aprendizaje; el automonitoreo comprende la habilidad de evaluar los procesos cognitivos y metacognitivos propios del aprendiz; y la motivación está referida al impulso e iniciativa hacia el aprendizaje.

Aspectos Metodológicos

Enfoque de Investigación

Al asignar procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de problemáticas o fenómenos, el término enfoque de investigación engloba el concepto de investigación per se, por lo tanto, es el encargado de emplear procesos metódicos y empíricos con la finalidad de generar conocimientos. De esta forma, esta investigación presenta un *enfoque cuantitativo*, ya que, a partir del razonamiento deductivo, se utilizan instrumentos de recolección de datos basados en la medición numérica para el próximo análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Alcance y Diseño de Investigación

Desde la definición de Hernández, et al., (2014, p. 24), el diseño a partir de la tipología o alcance de la investigación se especifica a partir de los siguientes dos factores: (a) el estado del arte existente a la fecha evidenciado en el planteamiento del problema, en conjunto de la revisión de la literatura; y (b) la orientación que el autor desee dar a la investigación.

Así, los diferentes tipos de investigación son llamados alcances, que tienen la finalidad de encausar la investigación desde la perspectiva que se desea dar a ésta, a partir de la documentación revisada, la metodología y los lineamientos seguidos, lo cuales consolidan la acción investigativa. Por consiguiente, implica la identificación de causalidad que presentará el estudio.

La investigación tiene un *diseño transversal - no experimental*, con un *alcance exploratorio* donde examina un tema o problema poco estudiado y busca, en palabras de Hernández, et al.,

(2010) “analizar fenómenos desconocidos o novedosos” (p. 91), realizando la etapa de recolección de datos en un único momento, asignado para el periodo académico 16_04 del 2019.

Población

La población obedece al conjunto donde se irán a obtener las muestras necesarias para el desarrollo de la investigación. De esta manera, se puede definir la población de acuerdo con Hernández, et al., (2014) como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 130).

Atendiendo a lo anterior, la investigación presenta como población los *362 estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacías, Zona Amazonía y Orinoquia (ZAO)*.

Selección de la Muestra

La investigación emplea el *muestreo no probabilístico*, el cual no pretende que los casos sean estadísticamente representativos a la población, sin embargo, otorga la viabilidad de ejecutar la estructura metodológica por motivos de la relevancia expuesta en el planteamiento del problema y el estado del arte de la investigación.

La muestra es un subgrupo de la población o universo (Hernández, et al., 2014, p. 204). Es decir, para la selección de ésta es necesario en la labor del investigador, delimitar una parte de la población sobre la que habrá que incidir durante el proceso de ejecución desarrollo del proyecto. Por tanto, por condiciones de tiempo y recursos, se acordó que el uso del *método de muestreo a conveniencia* para selección de participantes sería apropiado a partir de los criterios expuestos a continuación.

Participantes

Los participantes son un grupo de estudiantes matriculados en el período académico 16_04 del 2019 del programa de psicología. Se encuentra conformado por 30 alumnos. Respecto al género, se presentan 14 hombres y 16 Mujeres, con edades entre 18 a los 50 años.

Para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: (1) estar matriculados al periodo académico 16_04 en el año 2019 y (2) estar inscritos al programa de psicología de la UNAD. Con el mismo objetivo de selección de participantes, se establecieron el siguiente criterio de exclusión: (1) estar matriculado en un centro diferente al CEAD Acacias, ZAO.

Instrumento de Recolección de Datos

La dimensión de los instrumentos de medición enfrenta al investigador a un proceso de toma de decisiones donde el resultado se materializa en la selección de la herramienta más adecuada a los propósitos del estudio. Esta decisión se encuentra vinculada de esta manera a los objetivos del estudio, así como a sus modelos teóricos y al paradigma seguido por el investigador.

De manera conjunta, la implementación requiere involucrar conceptos abstractos con indicadores empíricos para la recolección de información, para que de esta forma, las herramientas empleadas estén adaptadas al diseño y a la muestra de estudio, permitiendo la medición de variables específicas propuestas a través del planteamiento teórico del estudio (Hernández, et al., 2014).

Así mismo, el utilizar instrumentos requiere diseñar una ruta específica de procedimientos que permitan la recolección de información con un objetivo determinado. En una fase posterior a

la investigación, se brinda la posibilidad de confrontar el trabajo conceptual con los hechos y datos recolectados. Por tanto, como síntesis, en palabras de Hernández, et al (2014), los instrumentos de medición son el “recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p. 201).

La presente investigación establece un cuestionario para que sea diligenciado de forma autónoma sin la presencia directa del investigador (Monje, 2011). En el cuestionario adjunto en el *Anexo 3*, la primera parte contienen una caracterización breve sobre datos sociodemográficos que permitirá identificar información básica sobre los participantes; seguido, la segunda parte presentan diversas metodologías docentes para que los estudiante seleccionen las más utilizadas durante el periodo académico, teniendo la posibilidad, de agregar si es su preferencia, otras metodologías e-learning que se empleen durante los cursos; el ítem siguiente especifica el grado de satisfacción que presentan los participantes respecto a las metodologías docentes utilizadas.

En la parte final del cuestionario se realizó una adaptación del instrumento *Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague* (adaptación española de Fasce, Pérez, Ortiz, Parra y Matus, 2011), la escala emplea como medida el constructo de aprendizaje autodirigido conformado por los procesos o métodos de aprendizaje y las características de personalidad requeridas.

De esta manera está conformada por 38 ítems, dividido en 5 categorías -*Planificación del aprendizaje, Deseo de aprender, Autogestión, Autoevaluación y Autoconfianza*-. Los ítems están contruidos utilizando una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = *muy en desacuerdo*; 2 = *en desacuerdo*; 3 = *indeciso*; 4 = *de acuerdo* y 5 = *muy de acuerdo*), que permiten valorar los atributos, habilidades y aspectos motivacionales propios en aprendices

autónomos. Las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento registran una consistencia interna con alpha de Cronbach de 0.89 y un test-retest de 0.68 (Fasce, et al., 2011).

Análisis de Datos

Se emplea el paquete estadístico Windows SPSS versión 23 (IBM, 2011) con la finalidad de procesar los datos y obtener los porcentajes respectivos a la aplicación del cuestionario. Con posterioridad, se utiliza estadística descriptiva de tendencia central y dispersión para el análisis de la distribución de los resultados referentes a los ítems.

Procedimiento

Como punto de partida, como es representado en el *Anexo 1*, se elaboró un cronograma del proyecto de investigación donde se establece la planificación del estudio segmentado las fases del proceso en actividades distribuidas por semanas de ejecución. De forma conjunta, emprenden procesos iniciales investigativos, referidos a la definición de la pregunta problema, exposición del planteamiento del problema, diseño de objetivos y elaboración del estado del arte de la investigación.

Posteriormente, luego de haber definido parámetros del diseño de investigación y al identificar la población, se procede a realizar el siguiente procedimiento: (a) se selecciona la muestra, agrupando y definiendo los participantes de acuerdo con los criterios expuestos con anterioridad; (b) se hace énfasis en la participación voluntaria, en la información de los aspectos éticos y en el conocimiento de la investigación a través del diligenciamiento de consentimientos informados incluido en el *Anexo 2* según lo establecido por la (Ley 1090, 2006, art., 2, 49;

Resolución 8430, 1993, art., 6); (c) se administra el instrumento de recolección de información; y
(d) con la recolección de datos se procede con el análisis de la información.

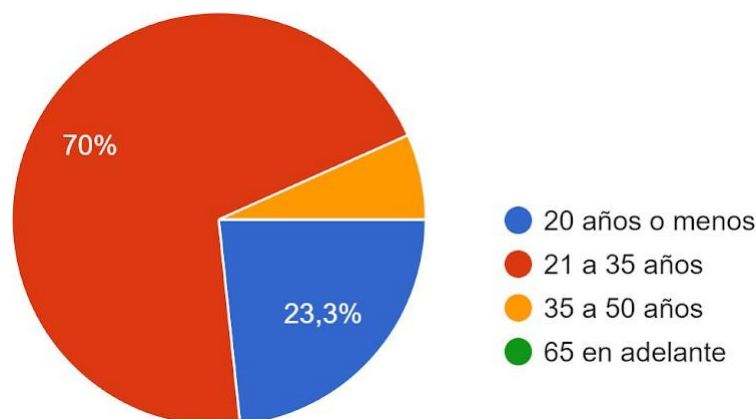
Resultados

A partir de la recolección de datos según la aplicación del cuestionario elaborado como instrumento de recolección de información, se presenta el análisis realizado de acuerdo con los objetivos de la investigación. Para iniciar, la exposición detallará la caracterización de datos sociodemográficos.

Caracterización de Datos Sociodemográficos

Figura 1.

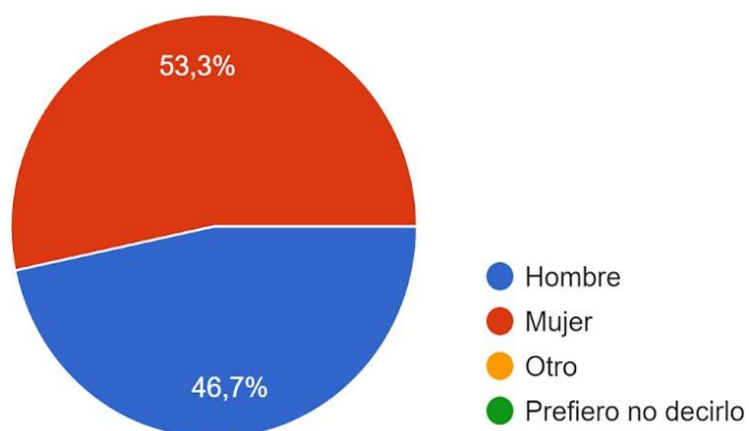
Porcentaje de edades de los participantes.



Sobre las edades de los 30 participantes del proyecto de investigación, como se observa en la *Figura 1*, presentan, el 23,3% edades entre los 20 años o menos, el 70% edades entre los 21 a 35 años, y el 6,7% afirmaron edades entre los 35 a 50 años. Es decir, la mayoría de los participantes, de acuerdo con (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009), se encuentran para el período 16_04, en el estadio de ciclo vital de adultez temprana. El sexo de los participantes, como se detalla en la *Figura 2*, corresponde a un 53,3% a hombres y un 46,7% a mujeres.

Figura 2.

Porcentaje de sexo de los participantes.



Los municipios de residencia reportados de acuerdo con la *Figura 3*, corresponde en su mayoría a Villavicencio, Granada y Acacías. Referente a los aspectos de zona de residencia, como se expone en la *Figura 4*, un 83,3% de los participantes afirman residir en zonas urbanas de sus municipios y un 16,7% residen en zonas rurales. Además, el estrato social representado en la *Figura 5* está referido en un 73,3% a estrato 3, un 20% estrato 2 y un 6,7% a estrato 4.

Figura 3.

Representación de los municipios de residencia de los participantes.

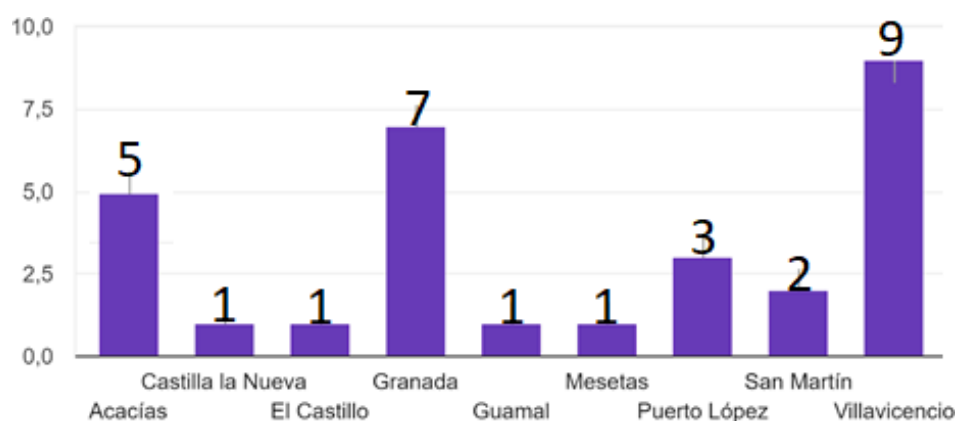
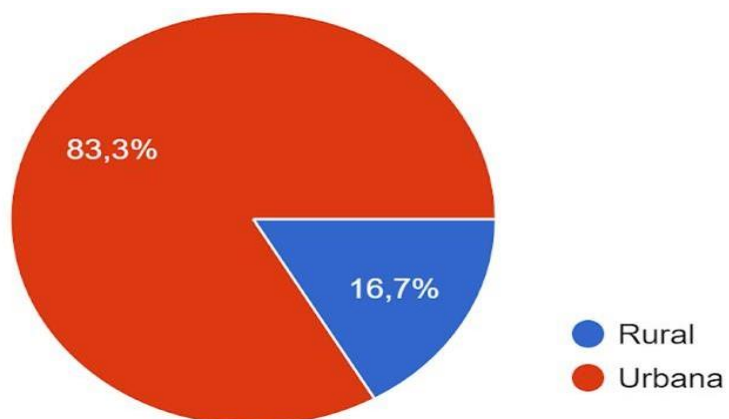
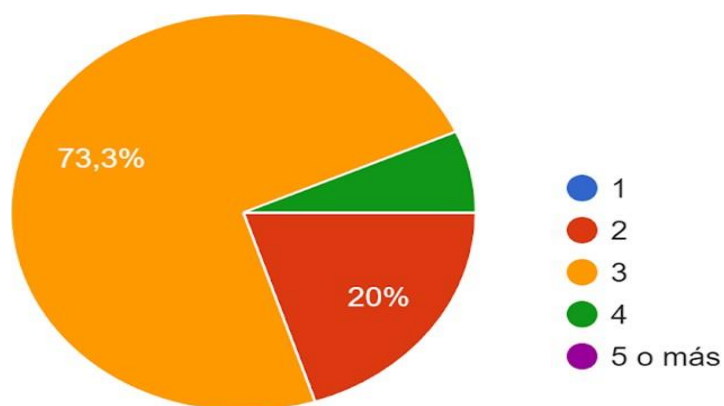


Figura 4.

Porcentaje de las zonas de residencia de los participantes.

**Figura 5.**

Porcentaje de estrato social reportado por los participantes.



Como se visualiza en la *Figura 6*, el estado civil de los estudiantes durante el periodo académico 16_04 correspondió en un 63,3% ser solteros, en un 33,3% tener estado de unión libre y un 3,4% están casados. Por otra parte, sobre la pregunta si laboran durante el periodo

académico, a partir de los datos representados en la *Figura 7*, el 56,7% niegan estar trabajando y el 43,3% afirman desempeñar actividades laborales conexas a sus obligaciones académicas.

Figura 6.

Porcentaje de Estado Civil reportado por los participantes.

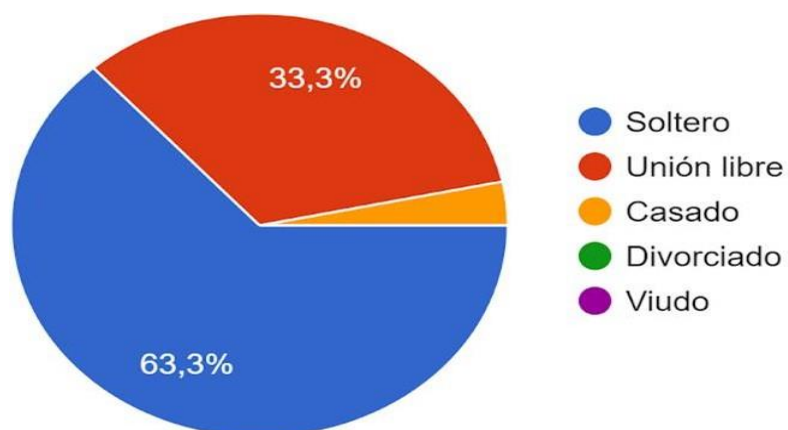
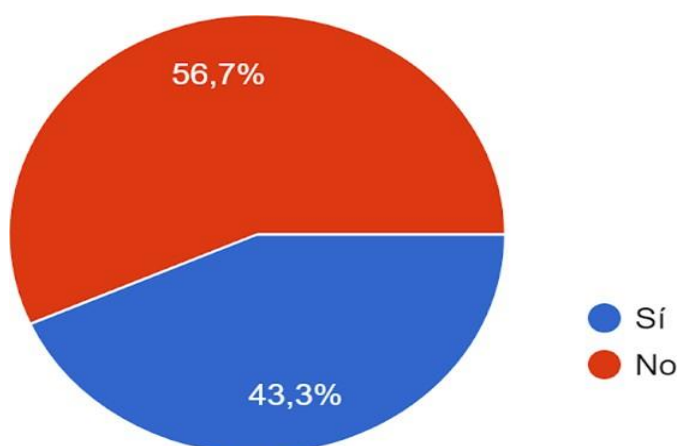


Figura 7.

Porcentaje de estudiantes que laboran durante el periodo académico 16_04.

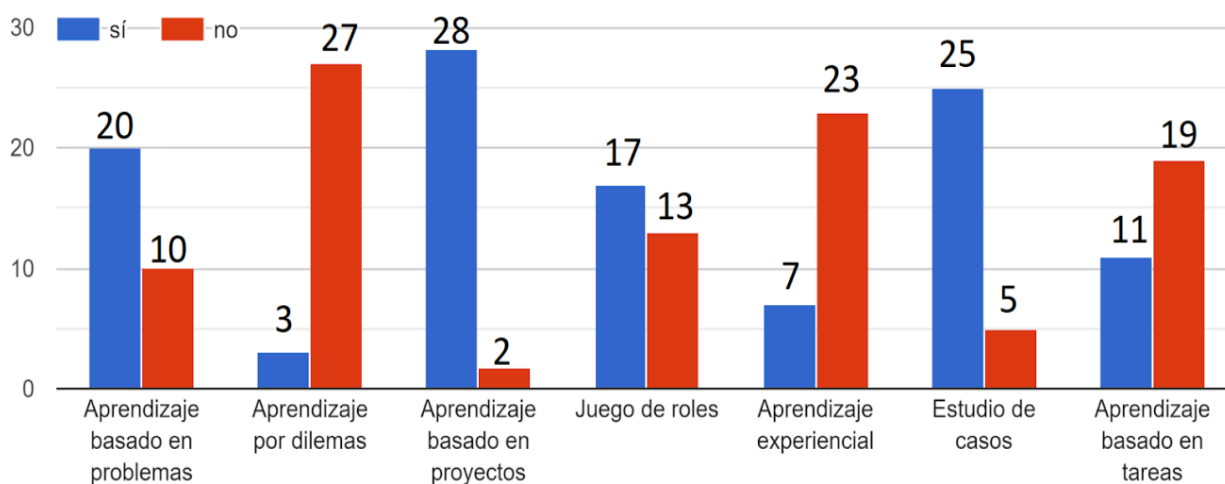


Grado de Satisfacción Percibida en Implementación de Metodologías por Tutores

En atención al objetivo principal de la investigación, a continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la percepción de los estudiantes respectivas a la implementación de metodologías virtuales por medio de una descripción del grado correspondiente de satisfacción.

Figura 8.

Reporte de metodologías utilizadas por los tutores durante el periodo académico 16_04.



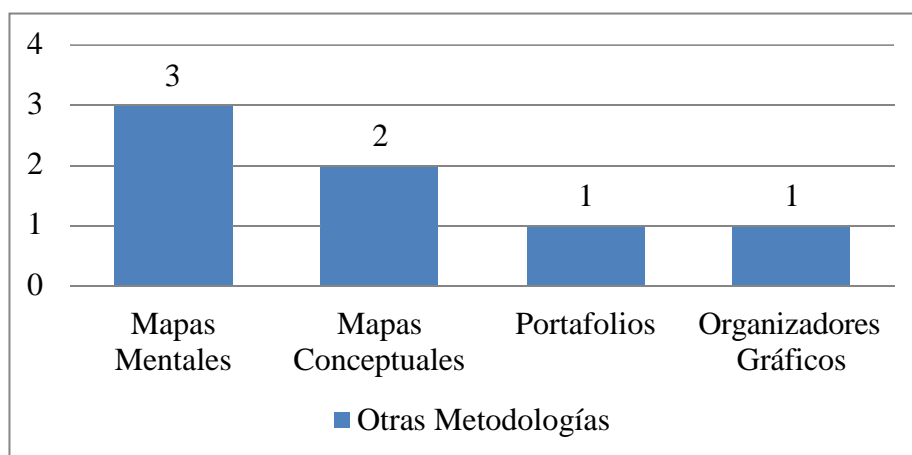
En el periodo 16_04 los participantes reportan, por una parte, dentro de las opciones conceptualizadas en el presente trabajo de investigación como se detalla en la *Figura 8*, que principalmente en los cursos se emplean metodologías de aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos y aprendizaje basado en problemas; en menor medida, se utilizan juego de roles y aprendizaje basado en tareas; y muy pocos reportan que en sus cursos se empleen aprendizaje por dilemas y aprendizaje experiencial.

Por otra parte, en las metodologías incluidas por los estudiantes, representada en la *Figura 9*, se reportan otras metodologías no contempladas en la delimitación teórica del estudio, siendo

de esta forma reportados organizadores gráficos –mapas mentales y mapas conceptuales– y portafolios.

Figura 9.

Otras metodologías reportadas por los estudiantes.



En específico, el grado de satisfacción percibido por los estudiantes de acuerdo con lo que se observa en la *Tabla 1*, visualiza un predominio por la satisfacción positiva en la implementación de metodologías, siendo el estudio de casos, con un 72% la mejor percibida respecto al aporte que genera al aprendizaje del estudiantado; seguido del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por dilemas.

Se detalla conjuntamente que existe un porcentaje considerable en la percepción de satisfacción neutral de los estudiantes, estos datos permiten deducir que aunque no hay un reporte negativo, tampoco las metodologías son percibidas suficientes para el aporte al aprendizaje. De otro lado, el grado de satisfacción negativa en mayor medida está referido a aprendizaje por dilemas y conexo, al aprendizaje basado en tareas.

Tabla 1.

Percepción del Grado de Satisfacción en Metodologías Utilizadas durante el Periodo Académico 16_04

Metodologías	Percepción de satisfacción positiva	Percepción de satisfacción neutral	Percepción de satisfacción negativa
Aprendizaje basado en problemas	70%	10%	20%
Aprendizaje por dilemas	67%	0%	33%
Aprendizaje basado en proyectos	54%	32%	14%
Juego de roles	47%	29%	24%
Aprendizaje experiencial	57%	29%	14%
Estudio de casos	72%	20%	8%
Aprendizaje basado en tareas	46%	27%	27%

Nota. Los porcentajes representados en la Tabla son calculados a partir del total de estudiantes que reportan la implementación de metodologías específicas por los tutores en los cursos matriculados para el periodo académico 16_04. Elaboración propia.

Grado de Aprendizaje Autodirigido Percibido

La interpretación de los resultados obtenidos en la implementación de la *Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague* (adaptación española de Fasce, et al., 2011), se representa de forma general por los resultados de la Escala General de Aprendizaje Autodirigido, y en específico, con la integración de 5 subescalas: *Planificación del Aprendizaje, Deseo de Aprender, Autoconfianza, Autogestión y Autoevaluación*. De acuerdo con las puntuaciones calculadas, se genera la descripción del grado de aprendizaje autodirigido percibido por los participantes.

Tabla 2.

Estadísticos Escala General de Aprendizaje Autodirigido

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	100	1	3,3	3,3
	101	1	3,3	6,7
	103	1	3,3	10,0
	111	1	3,3	13,3
	115	1	3,3	16,7
	119	1	3,3	20,0
	122	2	6,7	26,7

123	2	6,7	6,7	33,3
124	2	6,7	6,7	40,0
126	1	3,3	3,3	43,3
127	1	3,3	3,3	46,7
129	1	3,3	3,3	50,0
130	1	3,3	3,3	53,3
131	1	3,3	3,3	56,7
132	1	3,3	3,3	60,0
137	1	3,3	3,3	63,3
138	2	6,7	6,7	70,0
141	1	3,3	3,3	73,3
143	1	3,3	3,3	76,7
144	1	3,3	3,3	80,0
146	1	3,3	3,3	83,3
148	1	3,3	3,3	86,7
154	1	3,3	3,3	90,0
162	2	6,7	6,7	96,7
168	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nota. Los estadísticos son obtenidos a partir del software estadístico SPSS versión 23. Elaboración propia.

La interpretación del instrumento definida por (Fasce, et al., 2011), establece que los resultados de la escala general deben corresponder a una puntuación superior a 150 para reflejar disposición para el Aprendizaje Autodirigido. Sin embargo, como se observa en la *Tabla 2*, el 86,7% de los participantes reflejan una puntuación inferior a 150, esto quiere decir que solo el 13,3% presenta una tendencia por tomar la iniciativa para implementar y evaluar las experiencias de aprendizaje en términos de procedimientos efectuados, actitudes y aspectos cognitivos implicados en el aprendizaje autónomo.

Tabla 3.

Estadísticos Subescala Planificación del Aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	24	1	3,3	3,3
	26	1	3,3	6,7
	27	1	3,3	10,0
	28	2	6,7	16,7
	29	1	3,3	20,0
	30	1	3,3	23,3
	31	6	20,0	43,3
	32	3	10,0	53,3
	33	1	3,3	56,7

34	6	20,0	20,0	76,7
35	3	10,0	10,0	86,7
36	2	6,7	6,7	93,3
37	1	3,3	3,3	96,7
38	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nota. Los estadísticos son obtenidos a partir del software estadístico SPSS versión 23. Elaboración propia.

Las puntuaciones de la subescala planificación del aprendizaje detalladas en la *Tabla 3*, dan como resultado que exclusivamente el 13,3% de los participantes reflejan una puntuación superior a 36, quiere decir que solo dicho porcentaje reportan capacidades para organizar y regular sus tiempos y actividades de aprendizaje. Por consiguiente, el 86,7% consideran no tener desarrollada de manera óptima esta capacidad procedimental.

Tabla 4.

Estadísticos Subescala Deseo de Aprender

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12	1	3,3	3,3
	14	1	3,3	6,7
	17	1	3,3	10,0
	18	3	10,0	20,0
	19	7	23,3	43,3
	20	2	6,7	50,0
	21	1	3,3	53,3
	22	2	6,7	60,0
	23	3	10,0	70,0
	24	4	13,3	83,3
	26	2	6,7	90,0
	29	1	3,3	93,3
	30	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nota. Los estadísticos son obtenidos a partir del software estadístico SPSS versión 23. Elaboración propia.

La subescala deseo de aprender presentada en la *Tabla 4* refleja que el 80% de los participantes, con una puntuación superior a 19 consideran poseer interés por aprender nuevos contenidos, teniendo la capacidad para disfrutar del proceso. En cambio el 20% afirman poco interés frente el aprendizaje y en la capacidad para disfrutar del desarrollo de la formación.

Tabla 5.*Estadísticos Subescala Autoconfianza*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	21	1	3,3	3,3	3,3
	22	2	6,7	6,7	10,0
	24	2	6,7	6,7	16,7
	25	1	3,3	3,3	20,0
	26	1	3,3	3,3	23,3
	27	1	3,3	3,3	26,7
	28	3	10,0	10,0	36,7
	29	2	6,7	6,7	43,3
	31	2	6,7	6,7	50,0
	32	3	10,0	10,0	60,0
	33	1	3,3	3,3	63,3
	34	2	6,7	6,7	70,0
	35	3	10,0	10,0	80,0
	36	1	3,3	3,3	83,3
	37	1	3,3	3,3	86,7
	39	1	3,3	3,3	90,0
	41	1	3,3	3,3	93,3
	43	1	3,3	3,3	96,7
	44	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota. Los estadísticos son obtenidos a partir del software estadístico SPSS versión 23. Elaboración propia.

Los datos de subescala autoconfianza reportados en la *Tala 5*, establecen que el 63,3% de los participantes al obtener una puntuación superior a 29, consideran que en función de su rol como aprendices, presentan características positivas, es decir atribuciones propias que realizan frente a su capacidad de desempeño en el aprendizaje. El 36,7% reportan una disminuida percepción de confianza en la ejecución de actividades en atención del rol como aprendices.

Tabla 6.*Estadísticos Subescala Autogestión*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	23	1	3,3	3,3	3,3
	28	1	3,3	3,3	6,7
	29	1	3,3	3,3	10,0
	30	3	10,0	10,0	20,0
	31	4	13,3	13,3	33,3
	32	4	13,3	13,3	46,7
	33	3	10,0	10,0	56,7

34	3	10,0	10,0	66,7
35	1	3,3	3,3	70,0
36	4	13,3	13,3	83,3
39	3	10,0	10,0	93,3
41	1	3,3	3,3	96,7
42	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nota. Los estadísticos son obtenidos a partir del software estadístico SPSS versión 23. Elaboración propia.

Como aspecto cognitivo, los resultados en la subescala autogestión visualizados por medio de la *Tabla 6*, informan que el 90% de los estudiantes al presentar una puntuación superior de 29, afirman tener disposición para asumir la responsabilidad por sus decisiones y tomar éstas de manera reflexiva y crítica. En cambio, solo el 10% consideran que en el momento de asumir responsabilidades por sus decisiones, no lo logran hacer de la mejor manera, generando de manera conjunta problemas reflexivos y críticos.

Tabla 7.

Estadísticos Subescala Autoevaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	1	3,3	3,3	3,3
	9	2	6,7	6,7	10,0
	10	1	3,3	3,3	13,3
	11	3	10,0	10,0	23,3
	12	3	10,0	10,0	33,3
	13	3	10,0	10,0	43,3
	14	7	23,3	23,3	66,7
	15	5	16,7	16,7	83,3
	16	2	6,7	6,7	90,0
	17	2	6,7	6,7	96,7
	18	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota. Los estadísticos son obtenidos a partir del software estadístico SPSS versión 23. Elaboración propia.

En la consideración por ejecutar procesos de autoevaluación, como se observa en la *Tabla 7*, los participantes en un 56,7% con una puntuación superior a 14 afirman generar un análisis crítico sobre el desempeño que obtenido en relación con criterios propios definidos. En

oposición, 43,3% consideran que no establecen criterios propios para realizar una evaluación de su desempeño en el aprendizaje.

Discusión

El análisis de los resultados refleja inicialmente que el grado de satisfacción percibida por los participantes sobre la implementación de metodologías es positivo. De acuerdo con esta información, se considera que las metodologías implementadas durante el desarrollo de los cursos en el periodo académico 16_04 contribuyen a la formación de aprendizaje.

Lo anterior no es circunstancia menor, la universidad presenta un compromiso reiterativo con la ciudadanía por brindar una educación de calidad. Desde la orientación teológica de la institución (UNAD, 2011), se han articulado esfuerzos para el cumplimiento de la prestación de servicios de calidad a la población.

En el registro reciente, con la definición de un plan de desarrollo actualizado, la IES genera esfuerzos para el cumplimiento de la misión, visión, proyecto institucional, los proyectos educativos de los programas, y consecuentemente la relevancia académica y pertinencia social (UNAD, 2019). Esto permite que obtenga reconocimientos por sus procesos institucionales. Como muestra, se puede apreciar el reconocimiento „Luis López de Mesa“ otorgado por el MEN que distingue a las mejores IES de Colombia comprometidas con la alta calidad (UNAD, 2018b).

Conjunto a lo anterior, la UNAD emprende acciones para la promoción de la calidad en sus procesos. Con el propósito de continuar asegurando la calidad en todos sus procesos institucionales, la IES obtuvo recientemente, de acuerdo con (UNAD, 2018a) la recertificación de la norma ISO 9001, documento que visibiliza la garantía de un mejor desempeño en la organización a través de la adopción de ideas de desarrollo (ISO 9001, 2015).

No obstante, aunque los principios teológicos y la orientación de la UNAD están dirigidos por una pedagogía autónoma (UNAD, 2011), la percepción reportada de forma global a través de la escala general evidencia la disminuía capacidad aprendizaje autodirigido. Este dato difiere del estudio desarrollado (Fasce, et al., 2013), donde el número de personas con un grado de Aprendizaje Autodirigido fue superior a los resultados de la presente investigación.

Independiente a los resultados obtenidos a partir de la escala general; subescalas como autogestión y deseo de aprender ponen en evidencia la elevada disposición por asumir la responsabilidad en decisiones al tomar éstas de manera reflexiva y crítica, y por el interés por aprender nuevos contenidos y la capacidad de disfrutar del proceso.

Los resultados anteriores se encuentran asociados con aspectos cognitivos y actitudinales hallados en investigaciones como la realizada por (Camacho, 2017) donde resaltan la importancia de componentes motivacionales en el alumnado para la obtención de resultados de aprendizaje. Además, estudios como el de (Cerdea y Osses, 2012) informa sobre las condiciones necesarias para la formación de conocimiento, siendo la motivación un pilar fundamental para este propósito.

Por otro lado, razón por la cual posiblemente la puntuación pudo adquirir este resultado general no favorable en la percepción de aprendizaje autodirigido, fue por la subescala planificación del aprendizaje. Considerada un aspecto procedimental, se detalló que existen pocas capacidades para organizar y regular tiempos y actividades de aprendizaje.

Conclusiones

La percepción del grado de satisfacción en la implementación de metodologías reflejó en mayor medida satisfacción positiva, siendo el estudio de casos la mejor percibida referente al aporte que genera al aprendizaje del estudiantado; seguido del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por dilemas.

No obstante, independiente al grado de satisfacción positivo reportado, los resultados del análisis ponen en manifiesto falencias en algunas de las metodologías implementadas. El hecho de que se observe un porcentaje considerable de satisfacción neutral en conjunto con la satisfacción negativa, son evidencias de alerta para los procesos realizados por los tutores. Es por esto que se requiere prestar atención a la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en tareas y el juego de roles en los entornos virtuales, para que los beneficios reportados en la construcción del conocimiento (Blatner, 2009; Gaete-Quezada, 2011; Medina, 2018), logren ser explotados en su totalidad.

En la identificación de los datos sociodemográficos se evidenció que la mayoría de los participantes se encuentran en el estadio de ciclo vital referente a la adultez temprana, por tanto, a la fecha de la investigación, de acuerdo con lo establecido por (Papalia, et al.,2009) tienen la capacidad de emplear razonamiento formal y ejecutar operaciones formales, lo cual significa que pueden considerar y probar posibilidades, pensar en términos de probabilidades y manejar con flexibilidad problemas a través de pruebas de hipótesis.

Lo anterior presenta una connotación positiva referente a las exigencias que pueden acarrear el aprendizaje autodirigido. Ya que los participantes se encuentran, de acuerdo con su edad cronológica en el estadio de adultez temprana, tienen la posibilidad de destinar recursos internos

como procesos cognitivos superiores para encauzar su conducta de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se planteen, los horarios que definan y la motivación que posean.

Sin embargo, el grado de aprendizaje autodirigido percibido por los participantes no presentó niveles favorables, siendo la percepción en la planificación del aprendizaje como dimensión procedimental el principal factor que determinó dichos resultados. No obstante, se identificaron aspectos propios en componentes motivacionales y cognitivos referidos al deseo de aprender y la autogestión que pueden ser tenidos en cuenta para la mejoría del proceso de formación y aprendizaje en el estudiantado.

Recomendaciones

Hay que tener en cuenta que el mundo cambió en su forma de conceptualizar la forma de educar, por esto, es necesario que los actores del proceso educativo comprendan la dinámica de la educación en la era de la sociedad del conocimiento al identificar los roles de cada actor del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así, los tutores, profesores, maestros, o como sean llamados en la institución educativa, deberán emprender una constante capacitación y actualización tecnológica que favorezca la transición del rol tradicional docente, al rol emergente de mediador de aprendizaje. Deberán variar su rol de trasmisor de información hacia el papel de facilitador.

Conjuntamente, atendiendo la premisa que expone que una institución no puede ser exitosa sin la integración de toda la comunidad académica (González, 2008; Rodríguez, 2011; Silva, et al., 2014), en orden de asegurar calidad e integración, en la IES se requiere la aproximación de los actores del proceso formativo – tanto alumnos como docentes – a nuevas perspectivas de función y servicio que potencien el ejercicio de formación permanente, en virtud de promover mejores resultados de aprendizaje.

Los AVA no deben ser vistos como la panacea universal del aprendizaje, simplemente deben ser considerados como un medio para facilitar el ingreso general al espacio, la recepción de notificaciones informativas, el acceso a los recursos y materiales de estudio, el espacio para la interacción y la construcción productos académicos, entornos de práctica, y espacios de valoración de las actividades presentadas.

De forma paralela, es primordial que las metodologías diseñadas o elegidas sean interactivas e intuitivas, potenciando el interés hacia el conocimiento, la investigación y la construcción de conocimientos fijos en el campo profesional y personal. Todo moderado de manera sincrónica y

asincrónica por la figura del docente-mediador, quien deberá verificar, acompañar y supervisar los procesos de construcción de aprendizaje.

Por tanto, el profesorado debe crear comunidades de aprendizaje en donde, a través de modelos de mediación pedagógica caracterizados por movilizar la calidez del vínculo humano en las plataformas digitales, propongan ambientes de interacción, participación y colaboración del estudiantado (Morado, 2018) además de crear recursos a través de una multiplicidad de herramientas tecnológicas que cumplan la función de integrar la mayor cantidad de sentidos bajo la afirmación que establece Paniagua, (2012): “mientras más áreas cerebrales sean activadas, mayor será la posibilidad del aprendizaje, desde las áreas de convergencia del cerebro”.

Para finalizar, la IES deberá considerar la posibilidad de replicar la investigación de acuerdo a los resultados obtenidos con el propósito de mejorar la implementación de las metodologías e-learning. El diseño y alcance descriptivo de un futuro estudio, con un muestreo de tipo probabilístico, podrá otorgar la posibilidad de ampliar la representatividad de los datos, y así, generalizar resultados al interior de la institución, generando conexamente estrategias para solventar las falencias en dimensiones de planificación evidenciadas por los participantes de acuerdo con la implementación del instrumento de recolección de datos.

Referencias

- Al-Ajlan, A. & Zedan, H. (2008). Why Moodle. *Future Trends of Distributed Computing Systems, IEEE International Workshop*. 58-64. Recuperate from:
https://www.researchgate.net/profile/A_AIAjlan/publication/232615507_Why_Moodle/links/0a85e537cfcdfc5168000000/WhyMoodle.pdf
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In Blank & Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Blatner, A. (2009). Role Playing in Education. *Adam Blatner's Web Site*. Recuperado de:
<https://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030102>
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1) 32-61. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=333327288002>
- Camacho, Y. (2017). Análisis de la competencia básica aprender a aprender mediante la aplicación del modelo de aprendizaje CAIT (constructivista, autorregulado, interactivo y tecnológico) y una webquest. *Portal Educativo de las Américas, Organización de los Estados Americanos [OEA]*. Recuperado de:
<http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/lisis-de-la-competencia-b-sica-aprender-aprender-mediante-la-aplicaci-n-del-modelo-de>

- Cárdenas, M. (23 de julio de 2015). Técnica de Estudio de Caso en Educación [Mensaje en un blog]. ABP Conocimiento más Habilidades y Actitudes. Recuperado de: <https://aprender-resolviendoproblemas.blogspot.com/2015/07/tecnica-de-estudio-de-caso-en-educacion.html>
- Cerda, C. y Saiz, J. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Perfiles Educativos*, 11(162), 138 – 157. Recuperado de: http://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/article/view/58756/52083
- Cerda, C., y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista Médica Chile*, 140(11), 1504-05.
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) .(26 de agosto de 2006). Acuerdo 001. Por el cual se aprueba el Estatuto General de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).Bogotá: UNAD. Recuperado de: <https://sgeneral.unad.edu.co/secretaria-general/consejo-superior/acuerdos/2006?download=81:acuerdo-numero-001-del-29-de-agosto-de-2006>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991, 20 de julio). Artículo 71 [Capítulo II]. *Gaceta Constitucional*, 116, 1991, 20 de julio.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. 2ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Duart, J. y Mengual, S. (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y la comunicación científica, *RELIEVE*, 20(2), 1 – 12. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4343

- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5).
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932698.pdf>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., Ibáñez. P., y Matus, O. (2013). Aprendizaje autodirigido y su relación con el perfil valórico en estudios de medicina. *Revista Médica de Chile*, 141(1), 15-22. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v141n1/art02.pdf>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., y Matus, P. (2011). Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos. *Revista Médica de Chile*, 139(4), 1428-1434. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v139n1/art06.pdf>
- Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of self directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ Today*, 21(7), 516-25.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267002>
- Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83421404005>
- Galeana, L. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos. *Universidad Siglo 21*. Recuperado de:
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>
- Garrison, R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, vol. 48,(1), 18-33. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- González, L. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en*

la Educación, 28(1) 248 – 276. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.210>

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In Blank & Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la Investigación* (pp. 37).

Recuperado de: [http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-](http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf)

[content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf](http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf)

Herrera, R. (2007) Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto. En Ayarza, H., Cortadillas, J., González, L. y Saavedra, G. (eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 54-70. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/297508078_Acreditacion_y_direccion_estrategica_para_la_calidad_en_las_universidades_2007-09

International Business Machines Corporation (IBM) (2011). SPSS Statistics. IBM Corp

ISO 9001. (23 de septiembre de 2015). Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos. Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 9001. Editado por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (INCONTEC) Bogotá D.C.

Janagam, D., Suresh, B. y Nagarathinam, S. (2011). Efficiency of task based learning and traditional teaching on self-regulated education. *Indian Journal of Science and Technology*, 4(3), 308 – 312. DOI: 10.17485/ijst/2011/v4i3/29989

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A Guide for learners and Teachers*. New York: Association Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*.

Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall.

Congreso de la República. (2009, 30 de julio). Ley 1341. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Diario Oficial, 47426, 2009, 30 de julio.

Congreso de la República. (08 de febrero de 1994). Ley 115. Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41214, 1994, 08 de febrero. Ministerio de Educación Nacional

Congreso de la República. (2006). La ley 1090 “por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 46.383 de 6 de septiembre de 2006. Bogotá, Colombia.

Medina, A. (2018). Task-based learning in a virtual learning environment to develop writing skills in German, CEFR levels A1 and A2, in tertiary education. *Pixel – Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 61 – 78. DOI: 10.12795/pixelbit.2018.i53/04

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (S. F.). *PEDAGOGÍA*. República de Colombia.

Obtenido el día 12 de noviembre de 2019 de:

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>

Ministerio de Salud y Protección Social. [MinSalud]. (2018). Marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la educación para la salud de las Rutas Integrales de Atención en Salud – RIAS. Orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/directrices-educacion-pp.pdf>

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía

didáctica. Bogotá: Colombia: Universidad Surcolombiana.

Morado, M. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje complejos e innovadores: Una experiencia de creación participativa desde el paradigma emergente. *Revista Electrónica Educare*. 22 (1) 1 – 17. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.18>

Ocaña, A. (2017). Configuración Epistémica de la Pedagogía. Tendencias que ha proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19(29). 169 – 195. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior, París 5-9 de octubre de 1998. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14(3), 253 – 269.

Paniagua, M. (2012). Neurodidáctica: Nueva forma de hacer educación. *Fides Et Ratio*, 6 (6) 72 77. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf

Papalia, D., Wndkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. Undécima Edición. McGrawHil Educación: México.

Rascón, C. (2016). El Aprendizaje Autodirigido En La Educación Superior. Percepción De Los Estudiantes De Grado De Ciencias De La Salud. [Tesis de Doctorado]. Universitat de Girona: España. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/404297/tcrh.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Ministerio de salud de Colombia. (1993). Resolución 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de: [https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCI ON-8430-DE-1993.PDF](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCI%20ON-8430-DE-1993.PDF)

- Rodríguez, M. (2011). Calidad de la Educación Superior en Colombia, ¿Problema de Compromiso Colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social* 5(2) 44 – 55.
- Sánchez, M. (2015). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20(69), 125 – 130. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27942241010.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Selva, V. (2019). Tercera Revolución Industrial. *Economipedia*. Recuperado de:
<https://economipedia.com/historia/tercera-revolucion-industrial.html>
- Sepúlveda, P., Cabezas, M., García, J. y Fonseca-Salamanca, F. (2019). Aprendizaje basado en problemas: percepción del proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias preclínicas por estudiantes de Kinesiología. *Educación Médica*. 1 – 7. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.01.004>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1 – 27. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Silva, J., Bernal, E. & Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá D.C. Colombia: SECAB-PUBLICACIONES. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. [UNAD]. (19 de septiembre de 2018a). La UNAD obtiene recertificación ISO 9001 como resultado de la auditoría por parte de SGC

Colombia. *Todas las Noticias de la UNAD*. Recuperado de:
<https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/2420-la-unad-obtiene-recertificacion-iso-9001-como-resultado-de-la-auditoria-por-parte-de-sgc-colombia>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario, *versión 3.0*. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de:

<https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

UNAD. (10 de diciembre de 2018b). Ministerio de Educación ratifica calidad académica de la UNAD. *Todas las Noticias de la UNAD*. Recuperado de:

<https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/2608-ministerio-de-educacion-ratifica-calidad-academica-de-la-unad>

UNAD. (23 de febrero de 2019). Plan de Desarrollo 2019 – 2023. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Paipa, Colombia. Recuperado de: <https://informacion.unad.edu.co/images/PLAN-DESARROLLO-2019-2023-f.pdf>

UNESCO. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1) 147 – 170. ISSN: 0120-5934

Anexos

1. Cronograma de Actividades de la Investigación

Cronograma del proyecto de investigación.

		Cronograma																
ACTIVIDADES	SEMANALES	MES 1				MES 2				MES 3				MES 4				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Selección de material académico		■																
Distribución del eje temático			■															
Revisión del planteamiento del problema			■	■														
Revisión de la justificación				■	■													
Elaboración de marco teórico					■	■	■											
Elaboración del marco empírico						■	■	■										
Revisión de la metodología							■	■	■									
Elaboración de las consideraciones éticas								■	■	■								
Aplicación de instrumentos de evaluación									■	■	■							
Análisis de datos										■	■	■						
Redacción de los resultados											■	■	■					
Elaboración de la discusión												■	■	■				
Formulación de conclusiones													■	■	■			
Correcciones														■	■	■		
Presentación de trabajo final																■	■	■

Nota. En atención de las fechas estipuladas en el cronograma, la investigación se encontró direccionada por las actividades representadas.

2. Formato de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACION Y AUTORIZACION PARA EL USO Y DIVULGACION DE INFORMACION

Este documento trata de explicar toda la información que una persona quisiera saber, dando cumplimiento así a una de las normas científicas, técnicas y administrativas dispuestas en la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993 en el Título II, capítulo 1. Artículo 6, literal e. del Ministerio de Salud de la República de Colombia para la investigación en salud.

TITULO DEL ESTUDIO: Percepción de un grupo de estudiantes del programa de Psicología de la UNAD, CEAD Acacias - ZAO acerca del grado de satisfacción en metodologías e-Learning y reporte de aprendizaje autodirigido

PATROCINADOR DEL ESTUDIO: Los costos del estudio serán asumidos por el investigador.

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Jairo Nicolás Lozano Díaz

LUGAR DONDE SE LLEVARA A CABO EL ESTUDIO: CEAD Acacias – ZAO

NUMEROS DE TELEFONOS ASOCIADOS: 3229443138

(Este formato de consentimiento puede tener palabras que usted no entienda. Por favor solicite al investigador que le explique cualquier palabra o información que usted no entienda claramente. Una vez que haya comprendido el estudio y si usted decide participar se le pedirá que firme este formulario de consentimiento que se encuentra al final del documento.

A continuación se explicaran los aspectos del estudio que usted debe conocer.

1. JUSTIFICACION DEL ESTUDIO. La investigación estará guiada en la percepción de los estudiantes, de esta forma, identificará grado de satisfacción en la implementación de metodologías e-Learning por parte de los tutores y el grado de aprendizaje Autodirigido de los participantes.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO: El objetivo de este estudio es Identificar el grado de satisfacción percibida en la implementación de metodologías por parte de los tutores en la muestra de estudiantes del programa de psicología de la UNAD, CEAD Acacias, ZAO.

3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO: ¿Quiénes pueden participar en el estudio? Estudiantes inscritos en el periodo académico 16_04 del programa de psicología en el CEAD de Acacias.

4. BENEFICIOS DEL ESTUDIO: Su participación en el presente estudio tendrá como beneficio contribuir descripción de la percepción de los estudiantes sobre de las metodologías e-Learning de los docentes que se utilizan en la universidad.

5. PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO: Se utilizará el enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo y un diseño transversal. Los participantes son estudiantes del programa de psicología matriculados en el CEAD Acacias durante el periodo académico 16_04. Se hará la aplicación de un cuestionario agrupando en ítems de datos sociodemográficos, percepción en metodologías docente y grado de Aprendizaje Autodirigido mediante un instrumento de evaluación la Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague versión en español. Los resultados se obtendrán en tres partes, una breve descripción de los datos sociodemográficos, la satisfacción de los estudiantes respecto a las metodologías e-Learning utilizadas y la valoración de los atributos, habilidades y aspectos motivacionales propios en aprendices autónomos.

6. RIESGOS O INCOMODIDADES ASOCIADAS AL ESTUDIO: Su participación está dada con el diligenciamiento del cuestionario anteriormente mencionado, el cual representa un riesgo mínimo. Su identidad no será revelada y los resultados del estudio se utilizarán solamente con fines estadísticos.

7. COSTOS: Los implementos e insumos utilizados en el desarrollo de este estudio serán proporcionados por el investigador. Este estudio no representará ningún costo para usted.

8. ALTERNATIVAS DE TRATAMIENTO: No hay un tratamiento como tal, solo se realizarán el diligenciamiento del cuestionario, lo cual implica un riesgo mínimo para usted.

9. PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD: La información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos y los resultados de esta investigación serán publicados como trabajo de grado en el repositorio institucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, garantizando la confidencialidad de la identidad y demás datos relacionados con ella, de cada uno de los participantes.

10. PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO: La participación suya en este estudio es voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento. La decisión suya no resultará en ninguna penalidad o pérdida de beneficios para los cuales tenga derecho.

11. PREGUNTAS: Si usted tiene alguna pregunta sobre este estudio o su participación en el mismo puede contactar a: psicojnicolas@gmail.com

Si usted ha resuelto todas sus dudas y decide participar en el estudio puede firmar la hoja de consentimiento que hace parte de este documento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____
 identificado con cédula de ciudadanía No. _____ expedida en la
 ciudad de _____ he leído y comprendido la información anterior y mis
 preguntas han sido respondidas de forma satisfactoria. He sido informado y
 entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos
 con fines científicos y académicos. Acepto mi participación en el presente estudio.

Nombres y Apellidos Completos _____

No. de documento de identidad _____

Firma: _____

Número (s) telefónico de contacto _____

Dirección: _____ Barrio: _____

Correo electrónico _____

Esta parte debe ser completada por el investigador.

Se ha explicado a los participantes relacionados en la lista anexa, identificados con los respectivos documentos de identidad; la naturaleza y los propósitos de la investigación, les he explicado a cerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tienen alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me acojo a ella.

Una vez aclaradas todas las inquietudes del participante se firma el presente documento.

Nombre Completo del Investigador: _____

Firma del investigador: _____

No. Documento de identidad. _____

Registro profesional No. _____

3. Cuestionario como Instrumento de Recolección de Información

Metodologías e-learning y Aprendizaje Autodirigido en Estudiantes de Psicología

Datos Sociodemográficos

1. Escriba el municipio donde reside actualmente: _____

Por favor responde las preguntas marcando con una X tu decisión en el espacio correspondiente.

2. Edad:

20 años o menos: _____

21 a 35 años: _____

35 a 50 años: _____

65 en adelante: _____

3. Sexo:

Hombre: _____

Mujer: _____

Otro: _____

Prefiero no decirlo: _____

4. Zona de residencia:

Rural: _____

Urbana: _____

5. Estado civil:

Soltero: _____

Unión libre: _____

Casado: _____

Divorciado: _____

Viudo: _____

6. Estado social:

1: _____

2: _____

3: _____

4: _____

5 o más: _____

7. Labora actualmente:

Sí _____

No _____

Percepción del Grado de Satisfacción en Implementación de Metodologías Docentes

1. Marca con una X las metodologías utilizadas por los docentes durante el periodo académico 16_04:

Metodología Docente	Periodo Académico 16_04
Aprendizaje basado en problemas	
Aprendizaje por dilemas	
Aprendizaje basado en proyectos	
Juego de roles	
Aprendizaje experiencial	
Estudio de casos	
Aprendizaje basado en tareas	
Otros, ¿cuál?	

2. Valora de 1 al 5 según el Grado de Satisfacción en cuanto al aporte al aprendizaje con referencia al uso de diferentes metodologías docentes en tus estudios de grado.

1 = nada satisfecho - 2 = satisfecho - 3 = neutral - 4 = satisfecho - 5 = muy satisfecho

Metodología Docente	Grado de Satisfacción
Aprendizaje basado en problemas	
Aprendizaje por dilemas	
Aprendizaje basado en proyectos	
Juego de roles	
Aprendizaje experiencial	
Estudio de casos	
Aprendizaje basado en tareas	
Otros, ¿cuál?	

Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fisher, King y Tague versión en español

1. Valora del 1 al 5 marcando con una X: los atributos, habilidades y aspectos motivacionales percibidos en tu aprendizaje autónomo, es decir, en tu capacidad para autorregular el aprendizaje a partir del aprendizaje autónomo, en búsqueda de favorecer la formación académica y el desarrollo de competencias para continuar aprendiendo, durante tus estudios académicos.

	1 - Muy en desacuerdo	2 – En desacuerdo	3 - Indeciso	4 – De acuerdo	5 – Muy de acuerdo
1. Priorizo mi trabajo.					
2. Manejo mal mi tiempo.					
3. Tengo buenas habilidades de gestión.					
4. Me fijo horarios rigurosos					
5. Prefiero planificar mi propio aprendizaje.					
6. Soy sistemático en mi aprendizaje.					
7. Soy capaz de enfocarme en un problema.					
8. Necesito saber el porqué de las cosas.					
9. Evaluó críticamente las ideas nuevas.					
10. Prefiero establecer mis propios objetivos de aprendizaje.					
11. Aprendo de mis errores.					
12. Estoy abierto a nuevas ideas.					
13. Soy responsable.					
14. Me gusta evaluar lo que hago.					
15. Tengo grandes expectativas de mí mismo.					
16. Tengo altos estándares personales.					
17. Tengo alta confianza en mis habilidades.					
18. Estoy consciente de mis propias limitaciones.					
19. Confío en mi habilidad para buscar información.					
20. Disfruto estudiando.					

-
21. Tengo necesidad de aprender.
-
22. Disfruto un desafío.
-
23. Deseo aprender nueva información.
-
24. Disfruto aprendiendo nueva información.
-
25. Me doy tiempos específicos para mi estudio.
-
26. Soy auto disciplinado.
-
27. Me gusta recopilar los hechos antes de tomar una decisión.
-
28. Soy desorganizado.
-
29. Soy lógico.
-
30. Soy metódico.
-
31. Evalúo mi propio desempeño.
-
32. Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi rendimiento.
-
33. Soy responsable de mis propias decisiones/acciones.
-
34. Se puede confiar en que puedo aprender por mi cuenta.
-
35. Puedo encontrar información por mi cuenta.
-
36. Me gusta tomar decisiones por mí mismo.
-
37. Prefiero establecer mis propias metas.
-
38. Me falta control en mi vida.
-