

editorial
fontamara



SENTIDO DE COMUNIDAD. LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES EN LÍNEA

Enrique Bonilla Murillo



Sentido de comunidad.

**La experiencia
de estudiantes en línea**

Sentido de comunidad. La experiencia de estudiantes en línea / Enrique Bonilla Murillo, Autor.—
Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial
Fontamara , 2025.

116 págs. ; 17 x 23 cm.

I. Educación superior

LC: LC5803.C65 B6.6 2025

DEWEY: 378 JNQ

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2025

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905 • www.uat.edu.mx
cpublicaciones@uat.edu.mx

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-8888-67-2

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
contacto@fontamara.com.mx • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx
ISBN Fontamara: 978-607-736-971-4

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Libro digital

Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Asimismo, fueron aprobados para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara



Sentido de comunidad.

La experiencia de estudiantes en línea

Autor:
Enrique Bonilla Murillo





MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dr. Fernando Leal Ríos
VICEPRESIDENTE

Dra. Dora María Lladó Lárraga
Secretaria técnica

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

Prólogo	9
Presentación	11
Capítulo 1. Los retos de la educación superior en línea	15
Capítulo 2. Las características de la educación superior y la educación en línea	27
Capítulo 3. La experiencia de estudiantes en línea	41
Capítulo 4. La discusión y experiencias significativas de estudiantes en línea	65
Capítulo 5. La comunicación en línea y el sentido de comunidad	75
Capítulo 6. Reflexiones y recomendaciones	87
Material adicional	99
Referencias	104

Prólogo

Las instituciones de educación superior (IES) en todo el mundo utilizan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para fortalecer la educación. Además, la tecnología ha incrementado la oferta educativa a poblaciones cada vez más extensas y diversas. A pesar de todos los retos existentes en torno a la integración de las TIC en la educación, se sigue impulsando su utilización. Sin embargo, en la educación en línea, aunque la matrícula es alta, el problema más significativo continúa siendo el abandono estudiantil. Las razones son de toda índole, desde la falta de infraestructura tecnológica, diseño instruccional e integración de las TIC en la dimensión pedagógica, hasta factores como la mediación docente, la falta de capacitación o factores externos a los estudiantes como su familia, trabajo y cuestiones económicas. Los estudiantes en línea también abandonan su educación por razones relacionadas con su formación personal, es decir, la falta de habilidades socioemocionales.

Entre los múltiples motivos está el sentido de comunidad como un factor decisivo en los ambientes virtuales. Si los estudiantes no se sienten parte del grupo, evitan las participaciones y tienden a aislarse. Para prevenir la falta de sentido de pertenencia y comunidad en línea, el facilitador juega un rol importante, pues a través del diseño de estrategias didácticas puede enfocarse en desarrollar presencia cognitiva, docente y social, y así incrementar los sentimientos de amistad, cohesión, confianza, interacción y expectativas de aprendizaje común (Rovai, 2002).

Este libro pretende introducir a la exploración y comprensión del abandono de la educación virtual. Se incluyen los retos y características de la educación superior y la educación en línea. También se narra la experiencia de estudiantes. Asimismo, se analiza la comunicación en línea. Finalmente, se integran algunas reflexiones y recomendaciones para mejorar la comunicación y el sentido de comunidad por medio de TIC y estrategias didácticas centradas en potenciar las interacciones.

Presentación

La experiencia de los estudiantes en línea es clave para su retención y éxito en las IES. Más allá de cómo se involucran con sus semejantes y con sus instructores, el sentido de comunidad que experimentan es determinante para que no abandonen los programas educativos. Sentirse parte de una comunidad genera un bienestar que abona a su nivel de interacciones, aprendizaje y, por ende, a su permanencia en la escuela. Sin embargo, en la educación virtual el problema del abandono es constante, pues solo algunos alumnos logran experimentar el sentido de pertenencia en una comunidad en línea.

La falta de sentido de comunidad evita las interacciones y el aprovechamiento del aprendizaje social. Las razones por las que no logran integrarse a la comunidad son diversas: características personales, motivaciones y necesidades juegan un rol importante en cómo se involucran en las clases. Por otro lado, el rol de los instructores es clave para lograrlo. Las características, experiencias y competencias docentes también son fundamentales para fomentar el sentido de pertenencia de los integrantes del grupo. Asimismo, el diseño instruccional y las plataformas de gestión del aprendizaje juegan roles imperativos en la generación de ambientes propicios para que los estudiantes en línea experimenten estos procesos. Otros actores, como coordinadores o directores de programas educativos y personal de apoyo, también son piezas clave en el desarrollo de sentido de comunidad en línea.

El abandono de la educación en línea en las IES no se limita solamente al factor sentido de comunidad. Hay suficiente evidencia científica que indica que en el abandono escolar en línea se involucran otros factores: internos como los institucionales, externos relacionados con la familia y el trabajo de los alumnos, factores concernientes con los profesores, y relacionados con las necesidades y características de los estudiantes.

Se seleccionó el sentido de comunidad porque es el factor que aún falta por explorar y profundizar para comprender si afecta en la decisión de los estudiantes a abandonar la educación en línea. Por tal motivo, el propósito de este libro es presentar los resultados de un estudio que se llevó a cabo en una universidad pública para analizar esta relación significativa.

Los líderes educativos tienen la responsabilidad de crear y proveer las condiciones adecuadas para los alumnos. Independientemente de la modalidad, ya sea presencial, en línea o mixta, es labor de los líderes generar ambientes enriquecedores para que ellos logren su máximo potencial personal, académico y profesional. El sentido de comunidad podría suceder espontáneamente, sin embargo, en ambientes virtuales, requiere ser fomentado estratégicamente. Para esto, líderes

educativos, instructores, y coordinadores de programas deben trabajar juntos y conocer cómo se experimenta, es decir, cómo lo viven los estudiantes, instructores y coordinadores de programa, y así identificar mejores formas de generar sentido de comunidad y evitar el abandono de la educación virtual.

Finalmente, el interés fue conocer cómo contribuye esta experiencia del estudiante a la decisión de abandonar su educación. Para llevar a cabo este estudio, se eligió una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico. Con el método cualitativo se pueden comprender los sentimientos de los individuos a un nivel más profundo (Broussard, 2006). Se optó por un diseño fenomenológico porque era de particular interés conocer a profundidad cómo era la experiencia vivida de los estudiantes en línea. Con la fenomenología se puede explorar las dimensiones y cualidades más profundas y así comprender su proceso cognitivo (Percy et al., 2015).

Se recabaron las experiencias en línea de 30 alumnos de un programa no escolarizado de una universidad pública estatal, quienes fueron contactados por medio del correo institucional. Las entrevistas se efectuaron a través de videollamadas en un periodo de dos meses y medio. Las preguntas centrales de estos encuentros tuvieron como base el planteamiento del problema de esta investigación y la literatura revisada. Las entrevistas cubrieron tres temas básicos: a) las características de comunicación que contribuyen al sentido de comunidad en un programa en línea, b) cómo el sentido de comunidad percibido afecta su experiencia, c) cómo las experiencias de los estudiantes contribuyen a su decisión de abandonar el programa. Al finalizar las entrevistas y grabarlas, se procedió a transcribir el discurso derivado de las entrevistas para su análisis fenomenológico.

El análisis consistió en transcribir el discurso y después en delinear los códigos de significado general. También en seleccionar las unidades de significado relevante al tema de investigación y con base en aspectos o características comunes para finalmente resumir la información personal de los entrevistados, así como incluir comentarios y aspectos no verbales que pudieran contribuir al estudio. Es decir, se realizó una deducción, clasificación y codificación de los elementos significantes para entender las experiencias de los entrevistados.

El Capítulo 1 introduce el estudio en el que se narra el rol de la educación en línea en la educación superior, sus características, necesidades, ventajas y retos para los líderes educativos para integrar las TIC en la educación. El estudio se enfoca en el sentido de comunidad y cómo los estudiantes en línea la experimentan. Se revisan los antecedentes, la descripción del problema, los antecedentes históricos, los huecos en la literatura y el planteamiento del problema. Asimismo, se describe el propósito y el método de la investigación. Por otro lado, se puntualizan limitaciones y delimitaciones del estudio.

En el Capítulo 2 se presenta una revisión de literatura que sustenta el marco teórico centrado en el abandono de la educación en línea. Se explica que los factores internos, como la marca de la institución, su reputación o la infraestructura, juegan un rol importante en la retención o abandono de la educación. También, los factores externos como la familia, el trabajo y las cuestiones económicas afectan directamente el éxito o fracaso de los estudiantes en línea. Los docentes son clave, pues influyen en el éxito o el abandono de los estudiantes. Asimismo, los relacionados con los alumnos: sus actitudes, percepciones y experiencias, son fundamentales en sus procesos de aprendizaje y determinantes en su éxito escolar. Finalmente, la revisión de literatura incluye como factor el sentido de comunidad que, en conjunto con los demás factores, juega un rol relevante.

En el Capítulo 3 se presentan los descubrimientos de la investigación. Estos se clasifican en las características de comunicación, la experiencia de sentido de comunidad y la decisión de abandono. Primero se describen herramientas de comunicación en línea que utilizan los estudiantes y cómo se involucran y comunican. Asimismo, se narra cómo es su experiencia de comunidad y los factores relacionados con el abandono. Los hallazgos son extractos de las entrevistas que fueron clasificadas temáticamente durante el análisis.

En el Capítulo 4 se presenta la discusión y las conclusiones de este estudio. Se muestra cómo los hallazgos se relacionan con investigaciones previas y le dan sustento. También cómo se podrían aplicar estos hallazgos a la solución del problema de abandono de la educación en línea, así como al estudio del liderazgo en línea. Es decir, mejorar el sentido de comunidad en línea desde un enfoque de liderazgo. Por otro lado, se realizan recomendaciones para los líderes educativos, coordinadores de programa e instructores en línea. Finalmente, se proponen investigaciones futuras.

En el Capítulo 5 se reflexiona sobre la importancia de la comunicación efectiva en los ambientes en línea para desarrollar sentido de comunidad, las actividades de aprendizaje que se pueden trabajar y las herramientas de comunicación más adecuadas. se presenta un ejemplo de un plan de comunicación en el que se enlistan actividades, herramientas y el propósito para su utilización.

En el Capítulo 6 se comparten comentarios finales sobre la educación en línea y los desafíos que tienen los estudiantes, los instructores y las instituciones de educación superior en torno a la creación de sentido de comunidad. De igual manera, se emiten recomendaciones para los líderes educativos, docentes y estudiantes en línea, con base en literatura científica.

Los retos de la educación superior en línea

Los líderes alinean los objetivos y estrategias de sus instituciones de educación superior (IES) para cumplir con la acreditación. Además, buscan cumplir con estos requisitos para ofrecer programas de educación en línea de calidad a una mayor población estudiantil cada vez más diversa, lo que exige una educación flexible y universal. Satisfacer sus necesidades y variadas características, como sus estilos de aprendizaje, intereses personales y situaciones económicas, motiva a las universidades a ofrecer una educación de calidad. Clauson y McKnight (2018) afirman que la planificación, el diseño y la implementación de un programa de educación en línea deben basarse en las características, necesidades y percepciones de la población.

La instrucción en línea es un método selectivo para impartir educación superior. En un estudio sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas, González-Pérez (2017) afirma que las TIC son recursos, herramientas y programas utilizados para procesar y compartir información. La tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede colocar a las IES en una ventaja para expandir sus servicios a poblaciones de alumnos más grandes y diversas.

Las universidades se han enfocado en el uso de la tecnología, pero no la han aprovechado para brindar educación con cobertura, pertinencia y calidad. Además, las TIC deberían integrarse en todas las dimensiones educativas, como: política educativa, infraestructura, cultura escolar, formación docente y pedagogía, para que sean eficaces. En investigaciones sobre la integración de las TIC en las universidades, Gil et al. (2018) y Alenezi et al. (2023) argumentan que la utilización efectiva de la tecnología digital no es consistente en toda la educación superior, ya que las instituciones carecen de planificación estratégica, liderazgo tecnológico, capacitación docente, infraestructura y capacidad económica.

La integración parcial de las TIC en algunas dimensiones es una desventaja para las instituciones educativas, porque los recursos deben trabajar en diferentes objetivos. El uso parcial de esta tecnología podría limitar los efectos positivos en la educación superior. Por el contrario, la investigación sobre el aprendizaje en línea y la retención de estudiantes mostró que las universidades que integraron las TIC en la educación en todas las dimensiones demostraron tener mejores experiencias

(Aretio, 2017; Cochran et al., 2014; Huddar et al., 2023; Kranzow, 2013; Shaw et al., 2016; Muslem et al., 2024). Las IES deben crear las condiciones adecuadas para una utilización eficaz de las TIC a fin de lograr el éxito general y brindar una educación en línea alineada con la población estudiantil, las necesidades académicas y las características personales.

Las universidades podrían integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de infraestructura, profesores bien capacitados, políticas educativas y liderazgo. Según estudios sobre tecnologías digitales emergentes y liderazgo tecnológico de Cabero y Fernández (2018) y Flanagan y Jacobsen (2003), la integración de las TIC en las IES, la política educativa, la infraestructura, el desarrollo docente, la instrucción, el diseño curricular y la dimensión pedagógica debe transformarse junto con las demandas cambiantes de los estudiantes. Los líderes de la educación superior están adoptando cada vez más la educación virtual por sus supuestos beneficios; sin embargo, estos solo son aprovechados por aquellas universidades líderes que han usado la tecnología con un enfoque holístico.

Las escuelas de educación superior deben considerar todos los factores de abandono que llevan a los estudiantes a dejar la educación en línea desde diferentes perspectivas. Los factores internos (por ejemplo, las instituciones educativas y sus características) son particularmente influyentes, ya que sus servicios educativos y de apoyo pueden afectar las percepciones de los estudiantes sobre la institución, lo que podría llevarlos al abandono. Los factores externos (por ejemplo, asuntos relacionados con el trabajo y la familia) también podrían ser críticos en la toma de decisiones.

La docencia también es un factor importante, ya que es más probable que los instructores estén en contacto con los estudiantes que con los líderes institucionales. Además, los factores personales (por ejemplo, características, necesidades e intereses) podrían ser fundamentales en dicha toma de decisiones, porque las motivaciones y aspiraciones pueden alentar o desanimar en gran medida a los estudiantes. En cambio, la falta de un sentido de comunidad podría ser también un factor de abandono. Las universidades podrían identificar todos los factores para satisfacer las necesidades de los alumnos.

Antecedentes

Los líderes educativos de las IES han utilizado las herramientas en línea para proporcionar al estudiantado del siglo XXI una educación adecuada, mediada por la tecnología y con mejores oportunidades, flexibilizando la vida personal de los estudiantes mientras continúan sus estudios. Además, los beneficios educativos en línea se han vuelto vitales tanto para alumnos como para la educación superior,

permitiendo que algunas IES alcancen sus indicadores en términos de relevancia (es decir, niveles de satisfacción de empleadores y estudiantes), cobertura y calidad educativa (Cabero y Fernández, 2018).

A través de la educación virtual, las universidades ofrecen oportunidades flexibles con apoyo de expertos en programas de estudio enriquecedores a distancia. En un artículo que analiza las ventajas y desventajas del aprendizaje en línea, Arkorful y Abaidoo (2015) afirmaron que la educación mediada por tecnología compensa la escasez de académicos, instructores o técnicos de laboratorio que resultan rentables para las universidades. Además, en la educación en línea las IES usan menos infraestructura física (por ejemplo, edificios).

Del mismo modo, en un estudio sobre los beneficios de la educación en línea en la educación superior, Deming et al. (2015) argumentaron que, para las universidades, esta modalidad reduce los costos laborales porque los profesores pueden atender a más alumnos. Las universidades se benefician de la educación a distancia al llegar a más poblaciones a menores costos y con pedagogías más dinámicas centradas en el estudiante. Esta es beneficiosa para la educación superior porque los líderes educativos expanden y diversifican los servicios educativos, tanto a nivel local como global, aumentando la matrícula (Poulin y Straut, 2016). Sin embargo, inscribir a un gran número de educandos de diversos orígenes puede crear nuevos desafíos, ya que las poblaciones de estudiantes poseen diversas características y demandas. En un artículo sobre educación y tecnología, Black et al. (2019) argumentan que la educación en línea ofrece igualdad de oportunidades para todos. La enseñanza y el aprendizaje en línea pueden ser una ventaja importante para las personas.

Para que las universidades aprovechen todos los beneficios de la educación en línea, es importante que los líderes de la educación superior comprendan la diversidad de emociones, motivaciones y necesidades de los estudiantes. En un estudio sobre el sentido de comunidad y la percepción del aprendizaje, Trespalacios y Perkins (2016) mencionaron que el sentido de comunidad se fomenta a través de individuos que se sienten seguros de compartir ideas y experiencias, independientemente del entorno.

Los estudios sobre la creación de programas de aprendizaje en línea mostraron que el sentido de comunidad de los estudiantes, a pesar de la influencia de otros factores (como la falta de servicios de apoyo institucional o responsabilidades laborales), juega un papel crucial en la toma de decisiones para abandonar la educación en línea (Liou et al., 2016; Mbaty y Minnaar, 2016). Por lo tanto, es importante aprender cómo piensan y sienten acerca de la comunidad de aprendizaje en línea y cómo sus percepciones afectan el proceso de abandono.

Sería valioso conocer cómo el proceso de salida de la universidad impacta la vida estudiantil en diferentes aspectos (por ejemplo, economía personal y vida académica futura).

Las IES podrían responder al abandono de la educación en línea implementando programas de estudio y cursos respaldados por tecnologías de aprendizaje que sean más consistentes con las demandas de los estudiantes. Los investigadores de la interacción y motivación de los estudiantes han sugerido un énfasis más significativo en el componente social que en el técnico (Bickle y Rucker, 2018; Ransdell et al., 2018). De manera similar, Zhong (2018), en su estudio sobre estrategias y prácticas para la enseñanza en línea, propone que una participación más comprometida entre estudiantes y docentes ayuda a construir conocimientos significativos, desarrollar habilidades y valores útiles para la vida personal y profesional de los involucrados. El aprendizaje en línea implica una interacción constante, en donde las conexiones entre los participantes generan un sentido de comunidad en línea que podría reducir el abandono escolar.

Problemática específica

Aunque algunas instituciones educativas han logrado incorporar tecnologías, este objetivo no se ha generalizado en todas las universidades ni en todas sus dimensiones, como en: pedagogía, formación docente, infraestructura, planificación estratégica o política educativa. Según González-Pérez (2017), es crucial integrar las TIC en las dimensiones, dado que su uso se limita a algunos aspectos del proceso educativo, como la instrucción o la presentación del material didáctico a través de diapositivas. Otras organizaciones se limitan al equipamiento de infraestructura tecnológica, pero sin un plan estratégico o una formación docente adecuada.

El empleo de estas tecnologías es ampliamente aceptado por la mayoría de los profesores. Muchos han reconocido el potencial de estas herramientas en la educación. Kilburn et al. (2017), en un artículo sobre la calidad en la educación superior, sugieren que los administradores universitarios consideran que estas tecnologías expanden la oferta educativa y mejoran la competitividad. Los profesores utilizan estas herramientas como recursos creativos para la enseñanza y para mantener una comunicación constante con los alumnos. En general, existe una fuerte predisposición positiva de los profesores y líderes educativos hacia la tecnología, aunque aún persisten limitaciones en su utilización.

Las TIC han permitido superar desafíos institucionales. Según Black et al. (2019), esta equilibra las oportunidades para las IES. Específicamente, la educación en línea ayuda a competir por más inscripciones, atraer mejores instructores, reducir costos y mejorar la calidad. En un artículo sobre tecnologías emergentes en

la educación superior, Cabero y Fernández (2018) sugieren que estas tecnologías aportan beneficios, satisfacción y mejor desempeño, tanto a universidades como a colegios.

La tecnología puede transformar las universidades; sin embargo, es necesario comprender su papel en este contexto, ya que por sí sola no puede resolver todos los problemas educativos. Por ejemplo, Gil et al. (2018) mencionan la desconexión interpersonal a pesar de la disponibilidad de herramientas tecnológicas de comunicación. Persisten los desafíos relacionados con la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea.

La implementación de herramientas digitales podría mejorar los servicios que ofrecen las universidades. Diversos investigadores han sugerido su aplicación en múltiples ámbitos, desde políticas institucionales y liderazgo tecnológico hasta infraestructura, cultura organizacional y formación de docentes. En estudios sobre tendencias digitales en el ámbito universitario, se argumenta que estas herramientas se han adoptado predominantemente en el área pedagógica por iniciativas de docentes y líderes innovadores (Escorcía-Oyola y Treviño, 2015; González-Pérez, 2017). Sin embargo, Chua y Chua (2017) recomiendan que los dirigentes universitarios asuman un rol de liderazgo digital para visualizar, construir y alinear el uso de estas herramientas a fin de potenciar el aprendizaje y la enseñanza. Cifuentes y Vanderlinde (2015) señalan que el éxito en la adopción de las TIC depende de la capacidad del personal y del liderazgo para establecer las condiciones necesarias. Las limitaciones en el uso de las TIC pueden surgir en diversas áreas, como políticas institucionales, liderazgo, infraestructura, cultura organizacional y capacitación de docentes.

A pesar de que algunas universidades disponen de los recursos económicos, técnicos y académicos necesarios, aún hay estudiantes que deciden abandonar sus programas en línea. Así, aunque existan condiciones favorables para integrar las TIC en el entorno académico, influyen factores adicionales en las decisiones de permanencia de los estudiantes, como el entorno laboral y familiar, la calidad de los docentes y el sentido de comunidad percibido en el programa.

Ofrecer una experiencia académica de calidad a diferentes poblaciones estudiantiles es un reto constante en la educación superior. El diseño de programas en línea de calidad implica un análisis detallado de las características, necesidades e intereses del alumnado, además de una planificación estratégica que establezca un modelo coherente (Chua y Chua, 2017).

Antecedentes históricos

Los docentes consideran que los entornos virtuales de aprendizaje son beneficiosos para los estudiantes del siglo XXI y para las IES. Bernabé y Cremades (2017), en un artículo sobre la sociedad del conocimiento actual, afirman que esta modalidad ha sido clave para el desarrollo económico y social, pues ha evolucionado junto con el avance de las herramientas digitales, que mejoran la interacción entre estudiantes, compañeros, instructores y recursos de aprendizaje. El intercambio de información a través de medios tecnológicos promueve conexiones más sólidas entre todos los participantes en el proceso formativo.

El uso de herramientas digitales por parte de los educadores ha permitido crear entornos de aprendizaje que fortalecen las relaciones fomentando un sentido de pertenencia en los espacios virtuales. Las redes sociales, en particular, tienen el potencial de desarrollar esta conexión. Queiros y Villiers (2016) señalaron que estos medios han sido integrados al aprendizaje en línea por docentes y líderes proactivos que valoran su naturaleza interactiva y su utilidad en el proceso de enseñanza. Sin embargo, persiste el problema de la desconexión entre estudiantes y docentes, a pesar de los beneficios y de la aceptación de estas herramientas digitales (Berry, 2018; Foster et al., 2018; Kranzow, 2011; Mbaty y Minnaar, 2015; Moore, 2014; Zhong, 2018).

Un sentimiento de pertenencia puede ser esencial para reducir el abandono en programas de aprendizaje en línea. Sin embargo, los estudios también indican que, aunque este sentido de comunidad es importante, no garantiza por sí solo una reducción en la deserción (Kranzow, 2013; Moore, 2014). Otros factores, como las habilidades emocionales y las motivaciones de cada estudiante, juegan un papel clave, además están relacionados con aspiraciones personales y la capacidad de perseverar, incluso cuando existen deficiencias, falta de apoyo o compromisos familiares y laborales.

Deficiencias en la evidencia

Los estudios sobre educación en línea en las últimas décadas han abordado diversas perspectivas; sin embargo, no se ha explorado lo suficiente el rol de los líderes tecnológicos. Díaz et al. (2017) señalan en su investigación sobre liderazgo en educación a distancia la falta de estudios acerca de la capacidad de liderazgo instruccional en la integración de las TIC en la enseñanza.

Aunque existe evidencia sobre la integración de las TIC, es necesario investigar las interacciones entre los actores involucrados en la educación mediada por tecnología. En su revisión sobre comunicación en línea, Watts (2016) propone comprender la dinámica entre educandos, compañeros, instructores y contenido

para entender cómo reflexionan, analizan y discuten los temas con sus compañeros e instructores. Los investigadores en la materia han mostrado la existencia de una relación entre pertenecer y aprender. Moore (2014) evidencia que los estudiantes que se sienten más conectados tienen una visión más positiva de su aprendizaje y su sentido de comunidad. Esta conexión puede depender de cómo perciben la comunicación en las clases, incluida la no verbal. Foster et al. (2018) indican que tanto el lenguaje verbal como el no verbal podrían fomentar la creación de un sentido de comunidad. El aprendizaje en línea involucra un proceso de comunicación complejo, que puede ser malinterpretado si no se implementan estrategias adecuadas. En este sentido, Ransdell et al. (2018) sugieren que la motivación y emoción son esenciales para un aprendizaje exitoso en línea.

Respecto a la creación de un sentido de comunidad, se han propuesto estrategias de interacción tanto formales como informales, como actividades que impliquen el intercambio de experiencias personales, académicas y laborales. De manera similar, se ha recomendado el aprendizaje colaborativo y la construcción de conexiones entre los participantes y el contenido del curso (Bickle y Rucker, 2018; Foster et al., 2018; Ransdell et al., 2018). Sin embargo, aún faltan estudios sobre el impacto de la tecnología en la comunicación y colaboración en línea (Covelli, 2017), así como sobre la creación de un sentido de comunidad mediante enfoques y tecnologías educativas específicas (Sun y Chen, 2016). Además, persisten las brechas sobre cómo hacer la educación más adaptable a las necesidades individuales de los estudiantes, y se requiere más investigación sobre sus experiencias y motivaciones para participar en la educación en línea (Sun y Chen, 2016).

Planteamiento del problema

A pesar del crecimiento de los programas de educación en línea, las tasas de abandono continúan aumentando. En su análisis de contenido, Bawa (2016) encontró que las tasas de abandono en programas completamente en línea eran entre un 20% y un 30% más altas que en la instrucción presencial. En un análisis futuro sobre tecnología educativa, Sanders y George (2017) identificaron tendencias en los programas de educación a distancia; pero también señalaron que el abandono sigue siendo un problema creciente debido a la falta de una integración efectiva de las TIC en las instituciones educativas.

Mehboob-Ul-Hasan y Akbar (2016) sugieren que la tecnología influye significativamente en todos los aspectos de la vida humana, incluida la educación, y permite a los estudiantes resolver problemas, compartir ideas y avanzar más rápidamente. Además, el uso de las TIC reduce las diferencias entre las personas.

En un artículo sobre las habilidades digitales de los profesores, Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) afirman que muchos docentes carecen de las competencias pedagógicas y tecnológicas necesarias para integrar eficazmente las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sentido de comunidad tiene un impacto significativo en la retención de estudiantes en línea, ya que las interacciones con el contenido, los compañeros y los instructores favorecen la construcción de significado y el sentido de pertenencia (Shackelford y Maxwell, 2012; Terosky y Heasley, 2015). Los estudios han demostrado cómo se puede generar este sentido de comunidad en línea a través de la interacción activa, el aprendizaje colaborativo, la enseñanza entre pares, el intercambio de recursos y experiencias personales (Berry, 2017; Shackelford y Maxwell, 2012; Sun y Chen, 2016; Trespalacios y Perkins, 2016). Sin embargo, el problema persiste: las IES siguen enfrentando altas tasas de abandono a pesar de la investigación existente sobre cómo generar un sentido de comunidad en línea. Específicamente, la falta de investigación suficiente sobre cómo la educación en línea puede satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, así también en características como discapacidades, género, cultura, idioma y etnia, sigue siendo un desafío (Sun y Chen, 2016).

Audiencia

El propósito de este libro es proporcionar a los líderes educativos, los diseñadores, instructores de cursos y al profesorado información sobre: a) cómo el sentido de comunidad percibido afecta las experiencias de los estudiantes en línea, b) cómo las experiencias y percepciones de estos sobre el sentido de comunidad en línea afecta sus decisiones de abandonar después de estar inscrito durante un año, y c) características del sentido de comunidad percibido que pueden aumentar la retención de alumnos.

Problema específico de liderazgo

Este trabajo contribuye al campo de la educación en línea en los niveles de diseño individual, de programa, de curso y de instrucción. De esta forma, se pueden desarrollar interacciones atractivas entre estudiantes, compañeros e instructores dentro de diversos entornos en línea. Los resultados del estudio pueden ser útiles para que los líderes educativos desarrollen estrategias de comunicación en los departamentos o coordinaciones a distancia y puedan ayudar a aumentar las tasas de retención de alumnos en educación en línea.

Propósito del estudio

Este trabajo cualitativo explora las características de la comunicación en línea, el sentido de comunidad percibido, las experiencias de los alumnos y el abandono de la educación en línea. Un sentido de comunidad en el aprendizaje en línea, según Moore (2014), es el sentimiento de pertenencia que experimentan los estudiantes en un grupo en el que están conectados, apoyados, empoderados y se sienten seguros para participar. En un estudio sobre la construcción de comunidad, Berry (2017) encontró que los estudiantes en línea desarrollan un sentido de comunidad cuando los instructores se involucran con ellos a través de diversas herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas y cuando atienden sus necesidades sociales y emocionales. Comprender las características de la comunicación en línea para construir un sentido de comunidad puede ayudar en el diseño y desarrollo de programas en línea adecuados que involucren a los estudiantes con interacciones significativas, lo que podría conducir a una disminución del abandono.

Esta información sobre el sentido de comunidad, las experiencias de educación en línea y el proceso de toma de decisiones permite a los líderes educativos, instructores y diseñadores curriculares e instruccionales en línea proveer una educación adecuada para el estudiantado diverso, con estrategias pedagógicas que impacten en el sentido de comunidad.

Resumen de la metodología

Se utilizó un método cualitativo con enfoque fenomenológico. En un influyente libro sobre métodos de investigación, Moustakas (1994) afirma que, con estos diseños los investigadores buscan comprender cómo se interpreta un fenómeno a través de la conciencia humana, enfocándose en lo común de una experiencia vivida. En un artículo sobre investigación cualitativa genérica, Percy et al. (2015) mencionan que los fenomenólogos estudian cómo los individuos experimentan un problema en particular. Con este enfoque, los investigadores han estudiado las actitudes, creencias, opiniones y sentimientos de las personas hacia una experiencia vivida.

Primero, se identificó una población estudiantil de IES en línea que había estado matriculada al menos un año y que obtuvo un título en línea en tecnología educativa en una importante universidad estatal. La población también incluyó a estudiantes que recientemente abandonaron la educación superior en línea y estaban dispuestos a compartir su experiencia.

Se seleccionó una muestra intencionada y se programaron entrevistas semiestructuradas. Una vez recopiladas, se transcribieron y codificaron para su análisis e interpretación. Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Qué características de la comunicación en línea contribuyen a un sentido de comunidad en un programa en línea?
2. ¿Cómo afecta el sentido de comunidad percibido en un programa en línea a la experiencia del estudiante?
3. ¿Cómo contribuye la experiencia del estudiante a la decisión de abandonar un programa en línea?

Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones de este estudio cualitativo fue que algunos participantes eran exalumnos que abandonaron un programa de licenciatura en línea y pudieron haber tenido una predisposición negativa hacia el programa o la institución. Otra limitación fue la falta de participación de algunos estudiantes debido a que estaban inscritos en varios estados del país. Para mitigar estas limitaciones y dar cuenta de aquellos que podrían no haber estado dispuestos a participar, la muestra estuvo formada por 15 exalumnos y 15 alumnos matriculados, para un total de 30 participantes. Con una muestra adecuada de al menos 25 participaciones, las entrevistas se realizaron mediante videollamadas.

Delimitaciones del estudio

El estudio se limitó a estudiantes de un programa en línea en tecnología educativa en una universidad estatal. Se delimitó a alumnos de pregrado que abandonaron el programa en línea luego de estar matriculados por un mínimo de 1 año, y que decidieron volver a matricularse. Además, el estudio incluyó a exestudiantes de pregrado que habían abandonado el programa.

El estudio tuvo como objetivo comprender las experiencias y decisiones de abandono desde la perspectiva de las teorías de la integración y el conectivismo. En un análisis, Chrysikos et al. (2017) argumentaron que la teoría de la integración de Tinto (1993) es útil para comprender cómo los antecedentes y las intenciones de los estudiantes se ven influidos por las experiencias académicas y sociales, lo que puede llevar al abandono. Además, en un artículo sobre el papel de la teoría del conectivismo, Foroughi (2015) señaló que esta teoría proporciona un marco para comprender y guiar el proceso educativo.

La teoría del conectivismo sirvió como un medio para comprender las interacciones a través de la tecnología y fue útil para explicar la importancia de las interacciones en la educación en línea.

Según Siemens (2005), el aprendizaje ocurre a través de las conexiones que las personas hacen con otras o comunidades. Ambas teorías, la de integración de Tinto (como se cita en Chrysikos et al., 2017) y la del conectivismo, proporcionaron una comprensión del tema y abordaron el conocimiento del problema.

Resumen del capítulo

Los educadores consideran la educación en línea como un método alternativo de impartición de educación superior, ya que puede satisfacer las demandas educativas con relevancia, calidad y pertinencia, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. El desafío para los líderes de la IES es proporcionar una educación para diversas poblaciones estudiantiles que se inscriben en la educación en línea, con sus variadas características, intereses y necesidades. Los líderes educativos podrían utilizar la tecnología para proporcionar herramientas que mejoren el proceso educativo. Aún es necesario integrar la tecnología de manera estratégica para potenciar el aprendizaje y crear entornos adecuados a las demandas de los estudiantes.

Los factores que influyen en que los estudiantes se retiren de sus estudios son diversos y provienen de múltiples dimensiones, como la institución en la que se matricularon, el profesorado, las familias, el trabajo y las características personales. Además, una serie de factores, en conjunto, brindan experiencias que podrían conducir al abandono y afectan el sentido de comunidad que perciben en la educación en línea.

Las características de la educación superior y la educación en línea

Las fuerzas externas, como la globalización de la economía, afectan la forma en que las universidades y colegios ofrecen servicios educativos. En una revisión de la literatura sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior, Ryan (2015) señala que estas fuerzas externas y desafíos (por ejemplo, financiamiento, poblaciones de estudiantes diversas, mayores demandas de flexibilidad y de calidad, infraestructura, responsabilidad y transparencia) han llevado a las universidades a ofrecer nuevas metodologías para enseñar y mejorar el aprendizaje.

El aprendizaje en línea permite que las universidades reduzcan el tiempo y los costos de matrícula mientras que aumentan la movilidad, la accesibilidad y las capacidades de aprendizaje inmersivo. Este enfoque podría mejorar la formación, ya que los educadores pueden llegar a poblaciones diversas de alumnos (Kilburn et al., 2017).

Los líderes educativos podrían potenciar la instrucción superior integrando la modalidad en línea en la cultura académica. Además, los docentes podrían utilizar estas herramientas para mejorar el aprendizaje. Con el aprendizaje en línea, los líderes también pueden fomentar una cultura académica dinámica (Skrobach et al., 2022).

Cultura de educación superior

La cultura de las IES juega un papel fundamental en la vida estudiantil. En este entorno, los estudiantes interactúan y se conectan con compañeros, profesores y administradores. En un artículo sobre universidades tradicionales y en línea, Witzig et al. (2017) afirmaron que la enseñanza presencial permite a los alumnos compartir sus experiencias a través de actividades, eventos y grupos de estudio. Los estudiantes de las universidades tradicionales tienen contacto directo con otros, lo que les permite generar confianza y participar en la vida universitaria; especialmente cuando existen programas de apoyo o actividades de fomento de la confianza. En un estudio sobre entornos constructivistas en línea, Bryant y Bates (2015) coinciden en que los alumnos presenciales que carecen de estas experiencias son limitados u obstaculizados en el desarrollo de un sentido de comunidad (Witzig et al., 2017).

Las IES desarrollan su cultura de forma natural mediante la dinámica de la vida universitaria, aunque los líderes educativos son estratégicos al incluir a todas las poblaciones estudiantiles. En los programas en línea de las universidades, una cultura también genera interacciones entre los individuos. A diferencia de la vida universitaria presencial, los diferentes espacios, distancias y tiempos podrían ser factores limitantes para fomentar una cultura institucional en la que participe la diversidad de los estudiantes. La dinámica universitaria, ya sea presencial o en línea, es propensa a las interacciones, conexiones y experiencias de los alumnos (Witzig et al., 2017).

Diversidad estudiantil

Las poblaciones de alumnado de educación superior son cada vez más heterogéneas. En un estudio sobre planificación para la diversidad, la inclusión y la equidad, Clauson y McKnight (2018) mencionan que los alumnos de las IES son más variados que nunca en términos de raza, afiliación religiosa, identidad de género, orientación sexual, nacionalidad, etnia, situación económica y antecedentes lingüísticos y, por lo tanto, tienen necesidades e intereses más diversos. Esto hace que los estudiantes requieran que los líderes universitarios reconsideren las experiencias que brindan. Lo que perciben a través de sus interacciones puede jugar un papel decisivo en su graduación.

Experiencias de estudiantes

El alumno es el elemento más crítico del proceso educativo. Sus necesidades y características deben determinar las estrategias de enseñanza y aprendizaje; además, es fundamental conocer cómo interactúan y cuáles son sus percepciones de los métodos de comunicación en las clases *online*. Según Witzig et al. (2017), las comunidades en línea consisten en personas que logran conexiones significativas a través de una interacción constante dentro de una plataforma común. Estos participantes experimentan situaciones únicas. Su origen psicoemocional, social y cultural podría influir en la forma en que perciben sus experiencias de educación en línea. motivaciones que tienen los alumnos para discutir temas en línea, Lee y Martin (2017) señalaron que sus pensamientos, necesidades e intereses son decisivos para su participación en foros de diversa índole. Las percepciones contribuyen a la presencia social de la comunidad en línea en la que ellos participan en un entorno seguro y de confianza.

De manera similar, en un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la calidad y la satisfacción del curso, Barnes (2017) afirmó que el género, la edad y la experiencia previa en línea no eran significativos para la satisfacción general

del estudiante; sin embargo, el aprendizaje y la utilidad de la educación en línea contribuyen a la satisfacción de estos. La forma en que el alumnado percibe sus experiencias en ese rubro es personal. Las individualidades y la forma en que se involucran son desafíos comunes, tanto para ellos como para las IES.

Requisitos de éxito del estudiante

Para que el alumnado tenga una mejor experiencia en la educación en línea, es importante proporcionar un tipo de comunidad. Las interacciones y las conexiones con sus compañeros y facilitadores les permiten fomentar un sentido de comunidad virtual (Lee y Martin, 2017). Los alumnos requieren habilidades blandas, como colaboración, empatía, adaptabilidad y creatividad, para participar en grupos y sentirse seguros al interactuar con otros miembros de la comunidad. En general, pueden confiar y sentirse cómodos, pero también pueden ser alentados por sus compañeros e instructores. En una investigación sobre las percepciones de alumnos sobre las habilidades del siglo XXI, Jacobson-Lundeberg (2016) sugirió que la motivación, el entusiasmo y la amabilidad ayudan a los estudiantes a tener éxito en grupos y comunidades.

La disposición de interactuar en una comunidad puede estar determinada por sus intereses y metas. En un estudio sobre educación centrada en el estudiante, Frasineanu e Ilie (2017) argumentan que las aspiraciones e intereses de los estudiantes son requisitos para participar en una comunidad de aprendizaje. Por lo tanto, tener metas en la vida podría ser un factor determinante en el éxito profesional, en el desarrollo de la motivación interna, en la creación de sentido para las interacciones con los demás (Bryant y Bates, 2016; Lee y Martin, 2017).

La motivación intrínseca es fundamental para que el estudiante interactúe en experiencias nuevas y retadoras. En un estudio de alumnos de primer año de universidad, Shim y Perez (2018) sugieren que una mente abierta a la diversidad y el multiculturalismo ayuda a tener experiencias más productivas y significativas. La relación con sus compañeros en entornos diversos y multiculturales depende de su nivel de autoconocimiento. Su integración comunitaria depende de su propia imagen y la percepción sobre su aprendizaje. Barnes (2017) y Frasineanu e Ilie (2017) comentan que la capacidad de autorreflexión contribuye a la satisfacción del estudiante; por lo tanto, el éxito puede estar determinado por cómo piensan, sienten y actúan. Esto es un desafío para las IES.

Enfoques educativos

Los enfoques educativos más actuales están centrados en el alumno y en el uso de la tecnología. Mientras tanto, los maestros sirven como facilitadores de su aprendizaje, están en constante búsqueda de formas innovadoras para trabajar en el aula.

Los educadores pueden ofrecer una educación más progresiva con la aparición de enfoques centrados en el estudiante. Aliusta et al. (2015) mencionan que las reformas educativas mundiales han cambiado a la enseñanza centrada en el alumno para fomentar las habilidades de pensamiento, comunicación, colaboración y resolución de problemas, con algunas características específicas; se basan en principios de constructivismo social centrados en: interdependencia, autonomía, liderazgo, trabajo en red, relaciones educativas y adaptación al contexto (Frasineanu y Ilie, 2017). Los estudiantes son responsables de su aprendizaje bajo estos enfoques. El aprendizaje cooperativo, basado en problemas, en competencias, en computadoras o en proyectos y tareas tienen propósitos similares para desarrollar las habilidades del siglo XXI (Aliusta et al., 2015). La forma en que los alumnos se comunican con sus compañeros e instructores bajo estos esquemas educativos centrados podría ser un tema para una mayor exploración.

Desde un punto de vista constructivista, el aprendizaje se desarrolla a través de conexiones significativas entre el individuo y el contenido del curso. En un artículo de pedagogía centrada en el alumno, Moate y Cox (2015) argumentaron que, en un modelo centrado en el alumno, el aprendizaje no es lineal sino multidimensional y tiene lugar en un contexto social. Los enfoques centrados en ellos son adecuados para la educación en línea; sin embargo, Puzziferro y Shelton (2009) argumentan que los alumnos no necesariamente tienen la libertad de administrar su aprendizaje porque los instructores en línea tienen control sobre la estructura, el contenido y la secuencia del curso. La idea del aprendizaje centrado en el estudiante es que realicen actividades que requieran interactividad y compromiso para crear un sentido de comunidad (Chang y Hannafin, 2015).

Ventajas de la tecnología

Los líderes educativos integran la tecnología para brindar oportunidades para un aprendizaje más dinámico, universal y creativo a través de interacciones constantes. La tecnología permite a los educadores fomentar la inclusión, equidad, calidad, pertinencia, accesibilidad (Gil et al., 2018) y la calidad del aprendizaje (Laing y Laing, 2015).

A pesar de estos beneficios, más de la mitad de los participantes matriculados se retiran de la educación en línea por varias razones (Kranzow, 2013). No obstante de la percepción positiva en el uso de las TIC en la educación, según Gil et al. (2018),

las IES no han integrado la tecnología en todas las dimensiones (planes de estudio y evaluación, pedagogía, organización, gestión y formación del profesorado). La educación en línea sigue creciendo y, cuando la integración es efectiva, los resultados superan a los de la educación presencial (Aretio, 2017).

En un artículo sobre las características sociodemográficas de los alumnos en línea, Stoessel et al. (2015) declaran que las instalaciones tecnológicas y los programas flexibles han llevado a una población estudiantil creciente y cada vez más diversa. Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) son convencionales pero rígidos en su contenido; no obstante, podrían ser una opción para la educación en línea, con actividades centradas que fomenten la responsabilidad compartida entre alumnos e instructores, con experiencias significativas y en un entorno de apoyo, seguro y de confianza (Moate y Cox, 2015).

Retención de estudiantes

El abandono de estudiantes de pregrado está aumentando (Anand et al., 2023; Cowie y Sakui, 2020; George et al., 2021). Cochran et al. (2014) mencionan que el abandono en línea es entre un 10 % y un 15 % más alto que en el estudio presencial. Otros investigadores también han sugerido mayor abandono en la educación a distancia (Shaw et al., 2016). Por ejemplo, Shaw et al. (2016) informan que las tasas de retención para las clases presenciales oscilan entre un 3 % y un 5 % más que en línea.

La interacción entre estudiantes, instructores y contenido en línea es fundamental porque pueden sentirse menos aislados o desconectados cuando participan activamente. Las TIC presentan desafíos para generar conexiones. Watts (2016) considera que la comunicación asincrónica es la interacción que ha predominado. Los foros de discusión, el correo electrónico y los videos grabados son ejemplos preferidos por algunos participantes. La comunicación sincrónica ha aumentado en la educación en línea debido a sus ventajas de la transmisión de video en tiempo real, lo que puede ser más significativo. El uso de ambas formas de comunicación es crucial para fomentar el compromiso, la conexión y la pertenencia. En un estudio sobre la calidad de la educación a distancia, Markova et al. (2017) encuentran que los alumnos con mejores resultados de aprendizaje eran los más satisfechos con el apoyo recibido. Por ejemplo, atribuyeron un mayor grado de importancia a la comunicación con sus instructores que a los medios de distribución de contenido.

En un estudio sobre las percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación en línea, Ianos (2017) sugiere que la comunicación tiene una poderosa influencia en el aprendizaje y los logros. A falta de estrategias comunicativas adecuadas, los alumnos pueden sentirse aislados, confundidos y frustrados (Markova et al., 2017). La comunicación en entornos en línea juega un papel fundamental en el fomento de un sentido de comunidad. Las percepciones negativas sobre la comunicación o el sentido de comunidad podrían dar lugar a que se retirasen de sus estudios. Estas variables en la educación en línea son eficaces para mantenerlos en la escuela, al crear comunidades de aprendizaje con objetivos compartidos, confianza, colaboración, membresía, conectividad y límites comunitarios (Delmas, 2017; Liu et al., 2007). Hay cuatro categorías de factores que afectan el sentido de comunidad y la retención: (a) internos, (b) externos, (c) docentes y (d) estudiantes.

Factores internos

Los factores internos o institucionales proporcionan datos para que los educadores estructuren los cursos o programas en línea. Las metodologías de instrucción, las tecnologías de enseñanza, los sistemas de apoyo, los servicios administrativos (Chikaya et al., 2016), la reputación, la marca institucional y las características generales de la universidad, como el tipo de institución, la proporción de profesores y alumnos, la tasa de graduación, la matrícula, la aceptación y las tasas de apoyo institucional, son fundamentales para la retención en línea (Chiyaka et al., 2006).

Lo que los estudiantes saben, perciben y dicen sobre su universidad podría ser un reflejo de la cultura institucional de la escuela. Stoessel et al. (2015) señalan que la duración de los programas, el enfoque de enseñanza, los materiales de aprendizaje y la conectividad son las claves para la retención o el abandono en línea. Esta percepción es un reflejo de los servicios que reciben. Además, estas creencias están enmarcadas por sus antecedentes. Travers (2016) señala que deficiencias en la estructura institucional, en los servicios educativos o en el apoyo a los docentes contribuyen al abandono en línea. Sorensen y Donovan (2017) mencionan que los estudiantes abandonan los programas en línea debido a la falta de apoyo institucional y tecnológico, ya que sin estos el aprendizaje se ve limitado.

Russo-Gleicher (2013) indican que el apoyo técnico, así como la orientación cara a cara, podrían disminuir los riesgos de abandono. Los programas en línea requieren una estructura de apoyo alineada con las necesidades de los alumnos que eventualmente podría tener un impacto positivo en sus percepciones. Los estudiantes pueden beneficiarse de servicios de orientación y aliento si se sienten perdidos en entornos en línea. En un artículo sobre la sensación de aislamiento y alienación de los alumnos en línea, Laing y Laing (2015) coinciden en que la

orientación, la socialización y la interacción desarrollan comunidades activas en línea. Puede ser que no todos busquen orientación, pero saben a dónde ir y a quién preguntar. Los líderes educativos podrían identificar a los estudiantes más vulnerables en la búsqueda y manejo de información para ofrecerles asistencia. De la misma forma, los líderes educativos podrían crear condiciones para promover las relaciones sociales.

Los indicadores de calidad de un programa en línea son fundamentales para la institución y los alumnos. Los organismos de acreditación establecen marcos de calidad seguidos por los líderes educativos para garantizar que tengan servicios educativos de calidad. La Madriz (2016) establece que la calidad del curso y las estrategias de aprendizaje innovadoras son esenciales para prevenir el abandono, y aquellas que correspondan con indicadores de alta calidad pueden influir en el desarrollo de alumnos más activos e interactivos.

En un estudio cualitativo sobre los servicios de apoyo para profesores y estudiantes, Russo-Gleicher (2013) propone que los servicios de apoyo están infrautilizados, lo cual es una desventaja porque podrían reducir las tasas de abandono. Los problemas técnicos y falta de estructura contribuyen al abandono de los cursos. Los centros de asesoramiento para individuos con problemas psicológicos (por ejemplo, ansiedad o depresión) pueden marcar una diferencia sustancial.

Es imperativo que los líderes de la educación superior ofrezcan una enseñanza de calidad, relevante y con amplia cobertura. La tecnología ofrece muchas oportunidades para llegar a más alumnos y ofrecer programas en línea bien diseñados. La visión institucional, misión, reputación, marca, planificación estratégica y estrategias operativas deben estar alineadas para ofrecer servicios adecuados. Abordar un solo factor, como los servicios para estudiantes, es insuficiente para evitar el abandono.

Factores externos

La ubicuidad de la educación en línea permite a los alumnos ayudar a sus familias, trabajar y hacerse cargo de sus responsabilidades personales. Sin embargo, factores externos como las responsabilidades familiares y laborales juegan un papel importante en el abandono educativo (Cochran et al., 2014; Russo-Gleicher, 2013; Simpson, 2013; Stoessel et al., 2015). Las enfermedades y eventos críticos como accidentes o problemas relacionados con la muerte también son una causa de abandono (Simpson, 2013), que puede ser revertida si los estudiantes tienen las herramientas necesarias. La falta de acceso a Internet y los problemas técnicos se encuentran entre los factores externos que contribuyen a esta problemática (Robichaud, 2016; Russo-Gleicher, 2013; Sorensen y Donovan, 2017; Travers, 2016).

La educación en línea puede resultar económica para algunas universidades en comparación con la educación presencial porque se evitan los viajes a un campus y se aprovechan las TIC. Sin embargo, la situación económica de un estudiante es otra variable que entra en juego (Sorensen y Donovan, 2017). Los alumnos deben encontrar un equilibrio entre su tiempo de estudio y sus compromisos personales. También pueden necesitar adaptarse a la zona horaria de la universidad para cumplir con sus compromisos académicos (Seidel y Kutieleh, 2017; Sorensen y Donovan, 2017).

Para que la educación en línea sea beneficiosa, los estudiantes necesitan habilidades específicas (por ejemplo, comunicación, pensamiento crítico, creatividad, colaboración). Además, el locus de control, las habilidades metacognitivas y la confianza podrían determinar el éxito. Al estudiar los factores que determinan si un estudiante en línea se gradúa o no, Youngju et al. (2013) argumentan que los que tienen más locus de control interno que externo atribuyen su éxito o fracaso a sus propias responsabilidades.

Las habilidades de los estudiantes juegan un papel preponderante en la toma de decisiones sobre el abandono de la educación en línea. Los factores externos son los menos mencionados en la literatura, pero este hecho no sugiere que tengan el menor efecto sobre el abandono. En mayor o menor medida, es un conjunto de factores que contribuye a la baja de los cursos en línea. El profesorado es el responsable de orientar y facilitar este trabajo y, por tanto, representa otra categoría.

Factores de los profesores

Los profesores en línea provienen de diferentes orígenes profesionales, lo que puede afectar la forma en que interactúan con los estudiantes. Muchos instructores comenzaron sus carreras en otros campos, otros suelen trabajar en línea a tiempo parcial con disponibilidad y horarios variables que los limitan en términos de capacitación y preparación para la enseñanza en línea. En un estudio sobre capacitación en línea para educadores, Goad y Jones (2017) dicen que algunos instructores comienzan en una universidad con poca o ninguna experiencia, con diversas filosofías, preparación y personalidades que pueden complicar su trabajo.

La cantidad y eficacia de la interacción que fomentan los instructores en las clases está relacionada con su experiencia, percepciones y habilidades en la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, las limitaciones de horario de los profesores en las universidades estatales disminuyen la oportunidad de dominar la enseñanza en línea.

Seaton y Schwier (2014) afirman que los instructores en línea aportan diferentes habilidades, experiencias y niveles de comodidad tecnológica, que determinan cómo interactúan con los estudiantes. La preparación del profesorado es un factor crucial para promover una educación eficaz.

El cuerpo docente ayuda o dificulta el desempeño de los estudiantes en línea; es el responsable de facilitar, guiar, evaluar y de ayudarlos a alcanzar sus metas académicas; además, los profesores ayudan a *aprender a aprender*. Los instructores en línea requieren de habilidades específicas que les permitan interactuar con los alumnos de manera efectiva.

A diferencia de la educación presencial en donde pueden ver a los educandos físicamente y detectar problemas, los profesores en línea deben responder a los estudiantes con mensajes, anuncios, publicaciones o actividades. El compromiso, la actitud y la capacitación son fundamentales para un programa en línea exitoso. En un estudio sobre la influencia de las habilidades de liderazgo del profesorado en la educación en línea, Kranzow (2013) señaló la importancia de los instructores en la creación de entornos con un sentido de comunidad, con interacciones entre alumnos e instructores, mediante estrategias como llamadas telefónicas, *chats*, contratos de aprendizaje, diarios de reflexión, portafolios y correos electrónicos.

Los profesores tienen un impacto en la retención o abandono en línea y, por lo tanto, deben actuar como mediadores y facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con interacciones significativas, a partir de un desarrollo profesional adecuado. Sorensen y Donovan (2017) mencionan que la falta de capacitación del profesorado limita el sentido de comunidad. Los profesores en línea calificados deben fomentar la interacción entre pares, la autorreflexión y la colaboración.

La satisfacción de los estudiantes con sus experiencias en línea pueden ser un punto de inflexión en sus vidas académicas. La insatisfacción del estudiante puede atribuirse al aislamiento, la falta de atención personal, los sentimientos de pérdida de identidad y la falta de interacción; Laing y Laing (2015) y Phirangee (2016) se refirieron a estos factores como alienación. Mantravadi y Snider (2017) también abogan por un compromiso adecuado para intercambiar ideas a través de actividades interactivas y significativas. La participación de los administradores en la creación de políticas que ayuden a crear un sentido de comunidad en línea también es significativa.

La comunicación abierta es esencial para crear cohesión grupal y un sentido de comunidad. Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas que resulten en nuevos conocimientos. Los instructores deben participar en interacciones frecuentes y efectivas (Kranzow, 2013). Robichaud (2016) sugiere que los instructores deben tener las habilidades

para mejorar la calidad de las interacciones. De igual forma, se recomienda mejorar la evaluación, la retroalimentación, la comunicación en general y orientar el sentido de comunidad.

Los factores relacionados con el profesorado se centran en el desarrollo profesional, la comunicación, la retroalimentación, la mediación y el compromiso. Russo-Gleicher (2013) y La Madriz (2016) enfatizan que las actitudes y habilidades interpersonales del profesorado intervienen en la decisión de abandonar o permanecer en programas educativos en línea.

Factores del estudiante

Los alumnos son directamente responsables de su conducta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otros factores pueden influir (por ejemplo, factores internos, factores externos y enseñanza). Las actitudes, habilidades, percepciones y experiencias de los estudiantes favorecen o perjudican su desempeño en las clases en línea. Cochran et al. (2014) y La Madriz (2016) señalan que las variables que influyen en las tasas de abandono en línea son los antecedentes, las edades, las etnias, los géneros y los promedios de calificaciones de los estudiantes. Entre otras variables, se encuentran los hábitos de estudio y el absentismo (Cochran et al., 2014; La Madriz, 2016; Mills, 2015; Shaw et al., 2016).

Youngju et al. (2013) encontraron que el locus de control, las habilidades metacognitivas y la confianza en uno mismo son a menudo variables para el éxito. Los estudiantes con locus de control más bajos tienen más probabilidades de abandonar los cursos en línea porque atribuyen su comportamiento a factores externos y no a su responsabilidad.

La autoconfianza y las habilidades metacognitivas también podrían contribuir a su éxito. La Madriz (2016) se refiere a la capacidad intelectual, la adaptabilidad y la capacidad de resolución de problemas. En la educación en línea, la capacidad de los estudiantes para adaptarse y resolver problemas por sí mismos podría determinar su éxito. Mills (2015) afirmó que las habilidades emocionales y los factores de resiliencia son determinantes del éxito o el fracaso de esta educación. Asimismo, estos factores se relacionan con la motivación intrínseca y los rasgos de personalidad, que también son vitales (Shaw et al., 2016; Stoessel et al., 2015; Travers, 2016). Las habilidades sociales del estudiante pueden afectar su decisión de continuar con sus cursos en línea. Simpson (2013) menciona que la experiencia previa en línea y habilidades tecnológicas, de Internet y mecanografía son de mucha ayuda. Las percepciones de los estudiantes (por ejemplo, la falta de expectativas sobre los cursos en línea) también son factores concluyentes (Mantravadi y Snider, 2017). Sus creencias sobre el contenido del curso afectan su motivación. Además,

la forma en que ellos se perciben a sí mismos y su automotivación influye en sus decisiones de abandonar el aprendizaje en línea (Kranzow, 2016).

En el proceso de aprendizaje, las interacciones son imperativas y la falta de ellas reducen la participación y puede hacer que los estudiantes se sientan aislados (Sorensen y Donovan, 2017). La calidad de las relaciones entre alumnos y profesores se relaciona con factores como aburrimiento, falta de interés y compromiso personal (Seidel y Kutieleh, 2017). Un número significativamente mayor de factores se relaciona con las habilidades, comportamientos, actitudes y percepciones del abandono en línea de los estudiantes. Aunque sus características sociodemográficas son importantes, se pone más énfasis en las interacciones para sentirse parte de la comunidad. Por tanto, los rasgos de personalidad juegan un papel preponderante. Por ejemplo, sus habilidades de resiliencia para enfrentar los desafíos de la educación en línea pueden marcar la diferencia.

La investigación se ha centrado en los factores estudiantiles; sin embargo, mejorar sus competencias no es la única solución para reducir el abandono. Existen lagunas en la literatura sobre las experiencias de los estudiantes, las necesidades específicas y los problemas relacionados con el uso de la tecnología para aprender en línea. Por ejemplo, aunque el tema de la inteligencia emocional no es recurrente, las habilidades blandas, la confianza, la motivación, la empatía y el locus de control son comunes.

Los alumnos en línea experimentan problemas similares respecto al dinero, los problemas y las relaciones personales; la diferencia radica en sus habilidades de resiliencia. Según Mills (2015), todos los alumnos pasan por problemas similares, independientemente de que permanezcan o abandonen la educación en línea. La participación se puede incrementar al conocer sus motivos y habilidades sociales. La forma en que los estudiantes interactúan y cómo se sienten en el aprendizaje previene el abandono de la educación en línea. Laing y Laing (2015) sugieren que se necesitan estudios adicionales sobre el proceso socioemocional de los alumnos para comprender las experiencias respecto del abandono de la educación en línea.

Sentido de comunidad

El aprendizaje en línea sugiere que los participantes se conecten no solo en la dimensión técnica, sino también en la social. Los estudiantes necesitan estar conectados con la tecnología, pero también con el grupo. Murdock y Williams (2011) mencionan que los alumnos poseen sentido de comunidad cuando pertenecen a un grupo o comunidad en el que se sienten seguros y comparten objetivos y visión. Según Delmas (2017), este impacta en el aprendizaje en línea y en la retención de estudiantes.

Sentirse parte de una comunidad ayuda a aprender mejor y más rápido. Los alumnos tienen diferentes percepciones de la educación en línea; sin embargo, tener un objetivo, compromiso y responsabilidad compartida ayuda con la retención. Además, el sentido de comunidad mejora la colaboración y el aprendizaje (Murdock y Williams, 2011).

El sentido de comunidad es una experiencia creada de forma voluntaria con las interacciones de todos los participantes dentro de un grupo, que comparten experiencias y significados. En un estudio sobre el intercambio de conocimientos, Liou et al. (2016) argumenta que el sentido de comunidad ocurre cuando los miembros de un grupo específico comparten normas, tradiciones y rituales y están dispuestos a promover la unión de manera genuina. En una comunidad en línea, se debe exigir a los participantes que compartan información real sobre ellos mismos. Cuanto más interactúen los estudiantes con sus compañeros e instructores, más aprendizaje pueden generar.

Las conexiones que los participantes hacen con los instructores, los compañeros y el contenido pueden promover un sentido de comunidad, siempre y cuando el diseño del curso implemente estrategias como: conexión, participación, seguridad y apoyo. El aprendizaje en línea requiere un enfoque constructivista del conocimiento, que es parte fundamental para crear un sentido de comunidad (Scoppio y Luyt, 2017).

Se requiere más investigación sobre la creación de un sentido de comunidad en los estudiantes, específicamente sobre las interacciones sociales entre ellos y sus profesores. También se necesitan investigaciones adicionales sobre la inteligencia emocional de los alumnos y su relación con el aislamiento en línea, así como la resiliencia, los estilos de aprendizaje y las habilidades sociales (Laing y Laing, 2015; Mills, 2015). En conclusión, es necesario investigar las habilidades personales que motivan a los estudiantes a continuar en las clases en línea a pesar de las dificultades en el proceso de aprendizaje. En el anexo A se puede observar los factores de abandono en la educación en línea.

Reflexión final

Las experiencias, características y diversidad de los estudiantes pueden ser decisivas para el éxito en la educación en línea. Los enfoques educativos y las ventajas de la tecnología afectan el abandono de los alumnos, además de factores internos, externos, educativos, del estudiante y del sentido de comunidad que sirvieron como base para este estudio.

Los factores internos que los afectan están relacionados con las instituciones educativas y los servicios de apoyo, estructuras y orientación que ofrecen los educadores. Además, los factores externos influyen en el abandono de los estudiantes. Los investigadores han descubierto que factores como familia, trabajo o eventos relacionados con enfermedades afectan su rendimiento (Seidel y Kutieleh, 2017; Sorensen y Donovan, 2017).

Los profesores son una parte fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Los estudios han demostrado que son los que fomentan un sentido de comunidad a través de las interacciones. El trabajo del profesorado es crear condiciones adecuadas mediante el diseño de estrategias que fomenten el sentido de pertenencia y así evitar el aislamiento, la falta de atención y la falta de identidad (Laing y Laing, 2015). Las características e intereses de los estudiantes son vitales para la educación en línea porque los alumnos son los actores principales en el proceso educativo. Los investigadores han encontrado que predominan los factores relacionados con los alumnos, ya que sus habilidades, motivaciones y actitudes son determinantes de la retención (Cochran et al., 2014; La Madriz, 2016; Mills, 2015; Shaw et al., 2016). Dado que algunos estudiantes continúan sintiéndose excluidos (Delmas, 2017), el sentido de comunidad en línea puede fomentarse estratégicamente por medio del desarrollo de habilidades emocionales que les permitan interactuar mejor (Liou et al., 2016).

Derivado de los huecos en la literatura, se sugiere investigar los factores institucionales que impactan el abandono de los estudiantes, así como los factores externos, ya que son los menos mencionados. Asimismo, se recomienda analizar el proceso comunicativo mediado por el profesorado y cómo mejorar el proceso socioemocional de los alumnos. Existe suficiente investigación sobre la creación y el fomento de un sentido de comunidad en el entorno en línea; sin embargo, es crucial comprender cómo afecta la experiencia de los estudiantes.

La experiencia de estudiantes en línea

Este capítulo muestra los aspectos de las experiencias vividas por los participantes. El apéndice A presenta las preguntas semiestructuradas que se hicieron durante las entrevistas en profundidad, divididas en tres temas básicos: (a) características de la comunicación, (b) experiencia de sentido de comunidad y (c) la decisión de abandonar. Los temas que surgieron del análisis de los datos se superpusieron en diferentes puntos, ya que, al recordar una experiencia, los entrevistados a veces repetían información o habían dado respuestas más elaboradas a preguntas de entrevistas anteriores.

Para explorar y comprender mejor las narraciones, se clasificaron códigos conceptuales dentro de los temas. Aunque los participantes proporcionaron otros datos útiles (por ejemplo, sugerencias para mejorar el programa), los hallazgos solo representan aspectos de la esencia de su experiencia, incluidas creencias, sentimientos y actitudes (Moustakas, 1994). La Tabla 1 muestra los códigos generales, temas y categorías conceptuales que surgieron del proceso de análisis de datos. En el anexo D se muestra la estructura temática de los hallazgos para una mejor ejemplificación.

Tabla 1. Códigos generales, temas y categorías conceptuales

Códigos generales	Temas	Categorías conceptuales
Características de comunicación	Herramientas de comunicación en línea	Herramientas internas
		Herramientas externas
		Involucramiento de los estudiantes
Experiencia de sentido de comunidad	Involucramiento y comunicación de los estudiantes	Percepción de la comunicación
		Foro de discusión
Decisión de abandono	Experiencia de comunidad Factores relacionados al abandono	Experiencia de sentido de comunidad
		Factores combinados
		Factores relacionados con los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Características de comunicación

Las respuestas de los participantes sobre las características de la comunicación en línea se centraron en las herramientas empleadas. Estas herramientas internas fueron proporcionadas por la plataforma LMS, mientras que las externas incluían redes sociales, correo electrónico y llamadas telefónicas. También se estudió la relación de los estudiantes con el director del programa, sus compañeros y los instructores, así como su percepción de la comunicación en línea dentro.

Herramientas de comunicación en línea

Los participantes utilizaron diversas tecnologías para comunicarse, según sus necesidades y sugerencias de los instructores. Irina mencionó: “Bueno, con los maestros, a veces era por videoconferencia, por correo electrónico. Con compañeros de estudios fue por Messenger... a veces era por teléfono. Esos fueron los medios que más usamos”. Franco, por ejemplo, utilizó “el correo electrónico y el foro de discusión... en un momento, con algunos profesores, fue a través de un grupo de WhatsApp”. Otros participantes, como Albert, Karen, Lu, Marlen, Miguel, Ramiro, Rose, Rachel, Samuel y Victoria, también mencionaron el uso del correo electrónico, WhatsApp y Messenger para comunicarse. Sin embargo, Lu dijo: “Cuando [teníamos] más confianza [usábamos] WhatsApp... cuando llegamos a conocer mejor al profesor o compañeros de estudios”. Hablando también sobre el uso de WhatsApp, Victoria dijo: “Solo con algunos compañeros cercanos los agregué a WhatsApp y Facebook”. Solo una participante, Kenia, dijo: “Nunca estuve en contacto con nadie por WhatsApp o el móvil”.

Ana, Franco, Leidy, Magaly, Miguel, Rachel, Rene y Sugei se enfocaron en otras herramientas como: videoconferencias, llamadas telefónicas, correo electrónico y el foro de discusión de la plataforma LMS. Cuando se le preguntó acerca de las herramientas utilizadas en el programa, Miguel dijo: “Principalmente, la plataforma Blackboard, el foro que... la mayoría de nosotros usamos... pero la mayoría son personas de otras partes de fuera de mi ciudad. El más común es el correo electrónico y WhatsApp”. Solo Leidy mencionó el uso de otras herramientas de comunicación como Skype. Leidy respondió: “Podríamos participar en el foro, la videoconferencia y, bueno, obviamente el correo. Creo que más que llamadas telefónicas usamos Skype y WhatsApp”.

El uso de herramientas de comunicación en el programa fue diverso, incluyendo opciones, tanto internas como externas al programa de estudios. La Figura 1 muestra las principales tecnologías de comunicación en línea utilizadas por los estudiantes, los instructores y el director del programa.

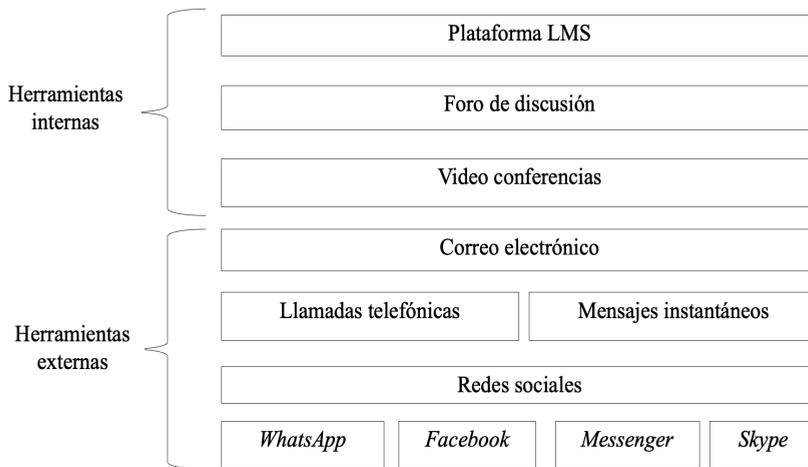


Figura 1. Herramientas internas y externas de comunicación en línea
Fuente: elaboración propia.

Compromiso y comunicación de los estudiantes

Las respuestas de los participantes se centraron en su relación y su comunicación con el director del programa, los instructores y los compañeros. El compromiso de los participantes fue principalmente con los instructores, el director del programa y menos con los compañeros. Por ejemplo, María comentó:

Me comuniqué solo con mis profesores, con mis compañeros de estudios se volvió bastante genial y fue solo para comenzar las conversaciones. Después de eso, no prestamos atención a la plataforma porque... Nos agregamos en Facebook y nos dimos Me gusta, así que como no usamos tanto la plataforma para comunicarnos, con el profesor sí, siempre respondieron de manera rápida y adecuada... el [director del programa], una excelente persona, siempre disponible.

Otra participante, Magaly, mencionó:

Creo que me comuniqué más con la comunidad académica, con mis profesores fue a través de la plataforma, y con los compañeros, era muy raro que nos comunicamos a través de Blackboard. Buscamos la forma de comunicarnos por teléfono o Facebook o como en mi caso, tenía compañeros de estudios que conocía en persona.

Evidentemente, Magaly se involucró más con los estudiantes a través de herramientas de comunicación externa, pero la participación de Hana se centró en el director del programa y los instructores. Hana dijo: “Siento que es solo profesor-alumno y, a veces, no tengo comunicación con mis compañeros”. Mientras tanto, Sugei también mencionó: “No tenemos mucha comunicación con los compañeros de estudios. El tiempo que tenemos para trabajar y para estudiar es muy diferente”.

Los participantes se relacionaron con otros mediante una combinación de herramientas de comunicación internas o externas. Además, los participantes describieron sus percepciones de la comunicación con sus compañeros, instructores y el director del programa. Leidy dijo que la comunicación fue “fluida, bastante participativa tanto con los estudiantes como con los maestros”. Leidy continuó: “No creo que nunca haya tenido un problema de comunicación... En concreto, trabajar en equipo o participar en los foros... realmente eficiente”. Rachel dijo que para ella “ha sido bien, todo estuvo muy bien”. Marlen dijo que la comunicación era “buena porque no todo era trabajo y podías hablar con ellos sobre cualquier cosa”. Para algunos participantes, la percepción de la comunicación fue positiva; para otros, como Hana, negativa: “No tener una comunicación real con mis compañeros de estudios”. Para Albert, la comunicación “era comprensible, ya que estábamos en comunicación constante, ya fuera que yo les llamara o ellos me llamaran”.

La Figura 2 muestra el compromiso entre los estudiantes, los instructores y el director del programa. También señala cómo los participantes percibieron la comunicación con otros. La percepción de la comunicación parecía ligeramente dividida.

Sentido de la experiencia comunitaria

Las respuestas de los participantes a las preguntas sobre el sentido de la experiencia comunitaria se centraron en: (a) lo que experimentaron al interactuar a través del panel de discusión y (b) el sentido de comunidad que experimentaron en general. Además, sus percepciones se relacionaron con el aprendizaje social y el intercambio. También se enfocaron en cómo experimentaron la presencia, la orientación y el apoyo, ya sea de compañeros de estudios, instructores o del director del programa.

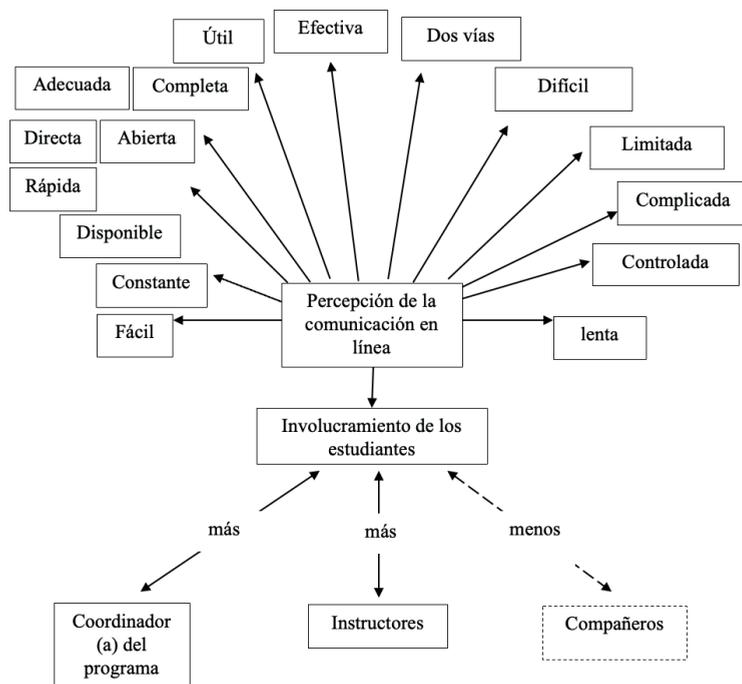


Figura 2. Percepción de la comunicación y el compromiso de los estudiantes en línea
Fuente: elaboración propia.

Los participantes expresaron otras ideas sobre cómo experimentaron la comunidad en línea en el panel de discusión. Sara mencionó: “Cuando interactué muy profundamente, esa fue siempre una observación que hice en los foros. Siempre observé poca disposición o poco análisis de la mayoría de los compañeros de estudios”. Kenia dijo: “Cuando... tuvimos que compartir cierta actividad y tuvimos que comentar con otros tres estudiantes... ahí es cuando sientes que estás integrado”. Para Sara y Kenia, la experiencia comunitaria parecía opuesta.

Las experiencias de la comunidad de los participantes se relacionaron con el aprendizaje social y el intercambio de información y contenido a través del panel de discusión y otras herramientas de comunicación. Irina dijo: “En cuanto a estudiar, tuvimos personas que... me gustó compartir información, te ayudaron, fue bueno”. Mientras tanto, Edén respondió:

Creo que más que nada [me gustó] compartir información porque todos trabajamos a nuestro propio ritmo, en nuestro propio tiempo y nos poníamos de acuerdo en un tiempo determinado para intercambiar, complementar y bueno, básicamente creo que un poco más era para compartir información.

Además de compartir información, varios participantes, como Leidy, Rachel, Sugei y Miguel, dijeron que la compartieron para aumentar el conocimiento. Leidy habló sobre trabajar en equipo y aumentar el conocimiento. Ella dijo: “Trabajo en equipo, sí, por supuesto... creo que siempre me ha gustado compartir [información] y entre todos aumentarla”. Rachel mencionó:

Recibir información es muy interesante y... compartirlo. Y muchas veces lo que pasó fue que uno compartió, por ejemplo, el trabajo que nos pedían, y se podía ver la opinión de los demás y luego llegamos a tener una mejor opinión. Ambas cosas son buenas.

Sugei señaló: “Me gusta recibir porque puedo entender cosas y compartir para ampliar el concepto”. Miguel respondió que prefiere “recibir información, pero también ampliar conocimientos [le] gustaría transmitir información a los demás”. La experiencia de la comunidad se basa en cómo los participantes interactuaron con otros en el panel de discusión y a través de otros medios. La experiencia de la comunidad de los participantes está relacionada con el aprendizaje y el intercambio social, así como con la presencia, la orientación y el apoyo de los compañeros de estudios, los instructores y el director del programa. Samuel respondió:

En los foros, los foros de discusión se tomaron mucho, mucho en cuenta tus opiniones... por lo general, si tienes una pregunta, dirías: envíame un correo electrónico... respondieron, nos dieron la respuesta o aclararon la consulta.

En una ocasión, durante la entrevista, Edén comentó sobre sus interacciones con los demás, mencionando: “Todo el tiempo, creo que no había ningún momento del día en el que no pudiera conectarme o charlar con ninguno de los profesores o estudiantes. Fue muy fácil poder interactuar con ellos”. Rose también contó lo apoyada que se sintió: “Con el apoyo de cada uno de los maestros, logramos hacer cosas nuevas... Los profesores siempre estuvieron atentos a nosotros y con [una] excelente disposición”. Rachel dio una respuesta similar cuando dijo: “Es bueno porque te responden inmediatamente. Bueno, todo depende tanto del tutor como de ti como estudiante”. Marta y Sara mencionaron cómo se sintieron apoyadas por instructores o la combinación de instructores y estudiantes. Marta respondió:

Nunca me sentí fuera de eso porque [siempre estaba] entregando mi tarea, dando comentarios, siempre estaba en contacto con los maestros... y bueno con los compañeros de estudios con sus aportes también siempre me sentí muy integrado. En todo, cada vez que me conectaba y estaba online, siempre me sentía muy involucrado, los profesores siempre nos animaban mucho a participar.

Sara dijo: “Es muy eficaz siempre que uno le dé continuidad en el seguimiento. En este caso, de tutor [instructor] a alumno fue muy efectivo”. Varios participantes, como Rachel, Sara y Marta, dijeron que el sentimiento de experiencia comunitaria dependía de ellos como estudiantes, pero también era necesaria la retroalimentación del instructor.

Los participantes también experimentaron presencia, orientación y apoyo, específicamente de compañeros de estudios. Mónica mencionó tener contacto externo con otros estudiantes “en el trabajo en equipo”. Ella también compartió: “Hubo algunos estudiantes con los que trabajé muy bien, y luego, me quedaría con ellos para trabajar con ellos”. Otros participantes como María, Javier, Albert y Hana respondieron que su apoyo era directamente del director del programa. María mencionó: “Con el [director del programa], mi comunicación fue muy cercana, fue principalmente por correo electrónico y solo tuve comunicación con dos o tres compañeros de estudios, sobre consultas”. Javier también dijo que tenía más comunicación con el director del programa; dijo: “Tuve más comunicación... por llamada telefónica. Pero no fue como un apoyo académico”. Al igual que María y Javier, Albert respondió que, aunque tenía contacto con los instructores, encontró apoyo en el director del programa. Albert dijo: “Con la mayoría de los maestros estuvimos en contacto porque, ya sea por videollamada o [la directora del programa], ella me aconsejó mucho, cualquier pregunta que tuviera resuelta”. Hana respondió que el director del programa la ayudó cuando necesitaba apoyo no académico: “Hablé con la maestra... por llamada telefónica. Lo que pasó es que estudié dos cursos, llamé para ver si podían revalidar asignaturas”. Evidentemente, varios participantes buscaron en el director del programa su principal apoyo.

Varios participantes respondieron cómo experimentaron la falta de apoyo de estudiantes e instructores. Franco, Sara, Magaly, Clara, Sofia, Kenia y Victoria tuvieron respuestas relacionadas. Franco mencionó:

Llegué a sentirme un poco excluido cuando tuvimos que ver casos más prácticos cuando ya no eran tan teóricos. Fue entonces cuando creo que me perdí porque no encontré el apoyo que creo que necesitaba en ese momento.

Sara expresó: “Hubo resistencia por parte de mis compañeros y no hubo una respuesta rápida cuando uno planteaba una opinión, una actividad o un tema en particular para realizar algunas actividades; en algunos casos, no se prestaron a compartir”. Hubo diversas respuestas sobre cómo experimentaron el apoyo en las actividades de aprendizaje. Magaly dijo: “[La] maestra no me dio retroalimentación sobre por qué cambiar lo que estaba mal. Así que eso me hizo sentir incómoda”. La participante Clara dijo: “Con los profesores [la comunicación] era buena, pero con los compañeros de estudios era mala, porque recuerdo que teníamos un grupo de WhatsApp... y hubo muy poca comunicación”. Sofia también señaló: “Si tienes una pregunta, envías el correo electrónico y, a veces, no te responden. Ahí es cuando uno se siente solo y menos involucrado, o también cuando el tutor no le envía comentarios”. Kenia también mencionó: “Cuando tenía preguntas, no me respondían o me respondían, pero luego era demasiado tarde”. Al igual que Kenia, Marlen describió cómo se retrasó el soporte:

Hubo una persona que se puso en contacto conmigo cuando dejé el curso y me dijo que se habían preocupado, me dijeron que era muy inteligente y que podía lograr lo que quisiera en la vida y eso me hacía sentir bien... me lo dijeron cuando ya me había ido.

Franco, Sara, Magaly, Clara, Sofia, Kenia y Victoria vivieron situaciones en las que no contaron con el apoyo de los estudiantes ni de los instructores. Según varios de estos participantes, la comunicación de algunos compañeros fue “deficiente” y la retroalimentación del instructor se retrasó o no se realizó. Además, como Sara mencionó, “no se prestaban a compartir”.

Respuestas de los participantes sobre el sentido de experiencia comunitaria relacionado con la satisfacción, pertenencia, percepciones, compromiso y aprendizaje significativo. Edén mencionó: “fue emocionante porque eran cosas que no había experimentado antes. Estudié otra carrera durante un tiempo, pero nunca tuve la oportunidad de interactuar como lo hice”. Franco también expresó satisfacción. Él dijo:

Ser capaz de organizarse de una manera agradable y cómoda, aunque puedo decir que esa no es la razón por la que estoy en espera, no estoy desanimado... pero un buen ambiente agrega mucho a la continuidad del estado de ánimo de los grupos.

Leidy, sin embargo, mencionó: “[La experiencia] me hizo crecer como persona, crecer también profesionalmente y, bueno, obviamente, [es] enriquecedor en todos los aspectos”. Para Miguel fue satisfactorio, afirmó: “Fue una gran satisfacción, principalmente porque he adquirido este conocimiento para mi entorno laboral, lo que ha facilitado mi labor administrativa. Eso nos ha llevado a otro nivel en el que podemos hacer las cosas mucho mejor”. Para Ana, Edén, Mónica, Clara, Sofía y René, la experiencia del sentido de comunidad se trataba de pertenecer, participar y colaborar. Ana mencionó:

Participando en las actividades que realizamos en cada uno de los cursos. Me refiero a intercambiar ideas también, eso para mí era sentirme parte de ello. Me permitió conocer y compartir ideas con otros estudiantes y fortalecer mi aprendizaje.

Edén describió cómo se sentía acerca del sentido de comunidad:

Te engancha, te hace sentir como una pieza importante dentro del programa, de las actividades, porque si no haces los deberes el trabajo en equipo no funciona. Te hacen sentir importante porque te llaman, te están cuidando todo el tiempo.

Mónica respondió: “Fue justo cuando teníamos trabajo en equipo. Los profesores y la comunidad siempre me hicieron sentir parte de ella”. Sofía dijo:

Sentirte parte de la comunidad te hace sentir útil y saber que existe alguien que está haciendo lo mismo que tú, que comparte las mismas experiencias, te hace sentir que no estás solo, que tienes personas cercanas a ti en todo momento y puede ayudarlo con cualquier inquietud que tenga.

René mencionó: “Cuando abro la computadora y veo el contenido que tengo que hacer, lo que tengo que estudiar. Siento que hay alguien esperando al 100 %. Ahí es cuando me siento parte de la comunidad”. Varios participantes como Sandra y Karen hablaron de cómo experimentaron un sentido de comunidad. Sandra respondió:

Esos jóvenes estaban en su primer programa inicial, quiero decir, se graduaron de la escuela secundaria y entraron en la educación superior, por lo que es cuando es difícil para nosotros porque ahora estamos inscritos en un entorno más serio.

Karen describió su experiencia diciendo: “Cuando estás en comunicación constante y estás al día con tus actividades, porque para esos problemas me atrasé y para esos problemas, no pude continuar más, bueno, por la universidad tarifas también”. Eugenio respondió cómo experimentó un sentido de comunidad, comparándolo con las redes sociales:

Me gusta Facebook cuando subimos una foto... como ahora estaba acostumbrado a hacer en los foros para comentar cuando alguien comentaba sobre mí y tal. Comencé a notar que el alcance que tenían ahora mis publicaciones era mayor que el de publicaciones anteriores. Creo que tuvo mucho que ver con eso, me ayudó mucho.

Marlen describió cómo experimentó un sentido de comunidad basado en sus responsabilidades laborales. Ella dijo:

Bueno, no estando a la par, cuando dejo de investigar, siento que cuando me quedo atrás no estoy formando parte de la comunidad. Una de las cosas que ocupa mi tiempo es el trabajo. Dejé ese trabajo y ahora encontré otro para seguir con la carrera y tener una buena comunidad.

La experiencia de un sentido de comunidad también se relaciona con los compromisos de los participantes. Rachel y Rose proporcionaron ejemplos. Rachel mencionó: “Para mí fue muy bueno y... muy interesante porque... puedes mejorarte a ti mismo; uno se adapta a los horarios y uno puede tener la alegría de comunicarse”. Rose dijo:

No estaba preparada para tanta tecnología y de repente no sé en qué momento aprendí tantas cosas, estábamos progresando mucho. Estabas participando en tantos videos y tutoriales que no sabía en qué momento aprendí tantas cosas que nunca había hecho en mi vida.

Participantes como Ramiro, Marta, Kenia, Sugei y Miguel basaron sus respuestas en la importancia del aprendizaje en una comunidad en línea. Ramiro afirmó: “Para mí significó algo bueno, porque aunque ya tenía conocimientos sobre estas herramientas, bueno, el nivel de estudio y el tipo de investigación que nos pidieron fue interesante y diferente a lo que había usado antes”. Para Marta, la experiencia fue “enriquecedora”. Ella dijo: “Desde el principio hasta que tuve que irme... Me dio muchas herramientas para mi trabajo docente”. Kenia respondió: “Fue algo positivo, algo nuevo que me dejó nuevas enseñanzas porque hay cosas que no sabía. Me ayudaron a aplicarlos en mi trabajo”. Sugei explicó:

Para mí fue un sueño hecho realidad. Tuve que trabajar toda mi vida para mantener a mi familia y bueno, siempre quise estudiar una carrera. Para mí fue súper enriquecedor, aprendí tantas cosas. Me encantó.

Para Miguel, su experiencia fue de crecimiento profesional; dijo: “El crecimiento ha sido gradual porque me ha permitido ponerlo en práctica en el trabajo”. La experiencia de la comunidad se relacionó con cómo los participantes aprendieron y compartieron en los foros de discusión y cómo experimentaron la presencia, la orientación y el apoyo del director del programa, los instructores y los compañeros de estudios. La Figura 3 muestra la interacción de los participantes y el sentido de experiencia comunitaria.

Decisión de abandono

La decisión de abandonar la educación en línea parece provenir de una combinación de factores. Las respuestas de los participantes se relacionaron con las habilidades, responsabilidades, preparación y experiencia del instructor. Además, las respuestas de los participantes se relacionaron con factores individuales específicos, como habilidades y problemas emocionales, percepciones y liderazgo.

Factores relacionados con el abandono

Existen diversos factores relacionados con el abandono: internos, externos, docentes y estudiantiles. Algunos de ellos pueden combinarse en diferentes grados.

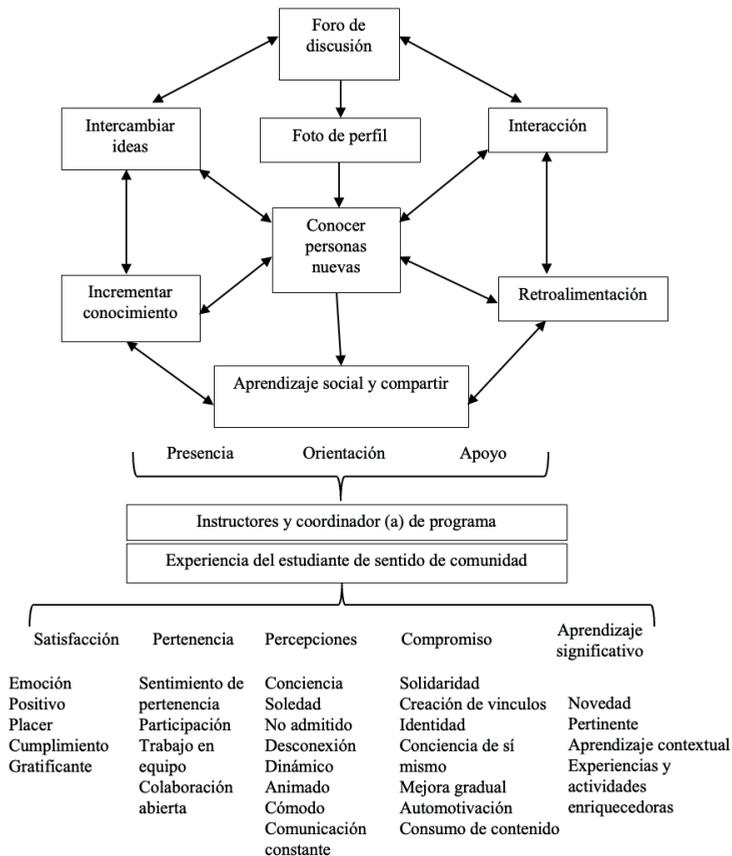


Figura 3. Interacción del estudiante y sentido de las experiencias comunitarias
Fuente: elaboración propia.

Factores combinados

Las respuestas de los participantes a los factores relacionados con la abstinencia se centraron en las habilidades de gestión del tiempo y la gestión de diversos roles. Samuel respondió: “A veces tenía 2, 3 días sin subir a la plataforma... cuando no me daba tiempo para conectarme con mis compañeros de estudios era cuando más no me sentía parte de eso”. Franco respondió:

El hecho de que el programa sea, hasta cierto punto, muy formal y a veces el hecho de que no tienes una rutina para seguir todos los protocolos, en unos te perderías y en otros progresarías y creo que, sin darte cuenta, el profesor y el alumno terminan rezagados y ya no se puede agregar al grupo.

Javier también señaló: “No he podido... organizo bien el tiempo para mis actividades”. Lara dijo: “Quizás necesitaba tener un horario, no lo sé, para dedicar cierto tiempo a la escuela. Por eso tuve que abandonar”. Lu comentó sobre su falta de tiempo debido a las responsabilidades familiares. Ella dijo: “Fueron las actividades de los niños las que tomaron demasiado tiempo, los dos niños. Ya no era lo mismo, yo no me concentraba igual”. Marta también comentó sobre no terminar el programa en línea. Ella dijo: “Era un objetivo que quería establecerme, pero no fue posible debido a los horarios”. Otra respuesta vino de la participante Clara, quien dijo: “Es un buen sistema de enseñanza-aprendizaje. Creo que cualquiera que sepa explotarlo aprende mucho, cualquiera que le dé tiempo, en mi caso no lo hice”.

La gestión de diversos roles también es una habilidad que se menciona en las respuestas de los participantes. Ana dijo: “Trabajo y también soy ama de casa, así que cuando comencé con las tareas del hogar, subí a la plataforma para hacer mi tarea, responder a los foros. Entonces, para mí, fue muy práctico”. Rachel mencionó: “Quiero terminarlo, porque realmente me gusta. Es solo que es difícil interpretar el papel de mamá y papá al mismo tiempo”. Rose dio otro ejemplo: “No pude terminar la escuela en el lugar, y bueno, como era estudiante, ama de casa, empleada, fue algo sorprendente y realmente fue muy satisfactorio”.

La familia, las responsabilidades laborales, las finanzas, la salud y la carga de la muerte fueron temas recurrentes en las respuestas de los participantes. Ana comentó: “Para mí es no haber logrado seguir estudiando, por responsabilidades de mi trabajo; en ese momento, la razón por la que abandoné mis estudios fue porque tenía un puesto sindical”. Samuel notó la carga económica, diciendo: “Sobre todo, el tema económico porque en ese momento, mi hija menor estaba por nacer y bueno, ya sabes, las noches, el tiempo, los gastos y todo ese tipo de cosas no permitían yo continuara”.

María describió diversas responsabilidades laborales y relacionadas con la escuela: “Cambié de empresa para la que trabajaba y comencé a ir a la escuela... luego la escuela, los cursos que tenía que tomar, todo en inglés, así que todo se volvió mucho más complicado”. Las respuestas de Leidy, Albert y Rachel se referían a las responsabilidades familiares, la salud y los problemas de muerte. Leidy compartió:

Dejé... porque ese mes mi mamá comenzó a hacerse hemodiálisis, entonces yo soy responsable de dos de mis nietas y mi mamá, así que ya no es posible entre el trabajo y las actividades de salud de mi mamá, no puedo dedicarle suficiente tiempo.

Albert también compartió sobre sus problemas de salud: “Fue cuando me diagnosticaron una enfermedad que me alejaba un poco de estar adentro, de terminar, porque hay que darse cuenta de que caí en una depresión, que pensé que no podría seguir adelante, pero lo hice. Alcanzarlo”. Otros participantes como Rachel y Magaly hablaron sobre temas relacionados con la muerte. Rachel mencionó: “La pérdida de mi hermano, fue entonces cuando intentar trabajar fue realmente difícil para mí. No estaba segura de lo que estaba haciendo porque me había perdido muchas clases, muchos videos y muchas conferencias y bueno, estaba perdido”. Magaly dijo: “Mi padre murió y no pude entrar en los temas. Todavía tengo el noveno [periodo] pendiente”. Los participantes también hablaron sobre su preparación para el aprendizaje en línea, que incluyó problemas técnicos, requisitos de equipo, conexiones a Internet y documentación adecuada.

Los participantes también mencionaron la experiencia del instructor, retrasos o falta de retroalimentación, diseño e instrucciones poco claras. Samuel y Karen dieron respuestas similares sobre la falta de equipo adecuado o conexión a Internet. Samuel dijo: “Tuve un problema porque el equipo que estaba usando no era muy bueno, un equipo muy sofisticado”. Karen mencionó: “Los problemas que tuve con mi mala comunicación, la falta de herramientas en este caso mi computadora portátil, que bueno, no es lo mismo y mi Internet”. Marta comentó sobre cuestiones técnicas, diciendo: “Cuando teníamos videoconferencias, la conexión fallaba mucho, pero los profesores siempre estaban atentos, nos dieron mucho apoyo remoto”. Hubo más problemas relacionados con la documentación de inscripción. Mónica explicó sobre la falta de los documentos de inscripción adecuados y señaló: “Empecé en 2017 y llegué hasta 2018... porque hubo algún problema con el certificado”. Las respuestas de Irina y Franco fueron sobre la experiencia de sus instructores. Irina dijo: “Me sentí parte de eso, dependiendo. Tiene mucho que ver con el profesor de la asignatura. Había algunos que te hacían sentir parte de él y te llevabas muy bien. Y hubo otros que no lo hicieron”.

El participante Franco mencionó: “considero que el más afectado de todos es el alumno, porque si el profesor no tiene experiencia al menos de alguna manera se involucra”. Lu, Kenia y Karen comentaron sobre la pronta retroalimentación, los retrasos en ella y las instrucciones de asignación poco claras. Lu dijo: “No fue más allá del mismo día [para los instructores] para responder las preguntas que teníamos, enviamos la pregunta y en 1 o 2 horas o al día siguiente nos respondieron”. Kenia dijo: “Parecía un poco lento, porque hubo momentos en que tuve algunas preguntas, algunas investigaciones se volvieron difíciles.

Envié un correo electrónico, envié un mensaje en el *blog* y bueno, a veces no respondieron a su debido tiempo”. Karen señaló: “Usamos la plataforma... seguimos la secuencia y para algunas cosas usamos WhatsApp para cualquier duda que aún teníamos”.

Franco, Lara, Sara, Mónica y Sugei se refirieron al diseño instruccional. Franco comentó: “Lo que estoy diciendo es que no era tan práctico sino teórico, por lo que se prestaba más a la conversación entre personas”. Lara también mencionó el diseño instruccional: “Te enviaron cómo hacerlo, pero no dieron ningún tipo de explicación, simplemente lo enviaron así, haz esto y haz aquello, fue muy confuso”. La respuesta de Sara se centró en las habilidades y el propósito del foro de discusión: “El tutor debe profundizar aún más para que uno pueda fortalecer la competencia, que sea obvio qué competencia estamos formando. Las preguntas [deberían ser] más críticas. [Necesitamos] análisis más críticos”. Mónica señaló que se sintió involucrada en el panel de discusión: “Ya sea que quieras o no, te hace sentir más involucrado debido al tiempo que tienes para completar el trabajo, los foros [panel de discusión], comentarios, leer lo que tus compañeros de estudios y los profesores tienen que decir”. Sugei hizo sugerencias sobre la comunicación con los compañeros, diciendo: “Me impactaría más tener una mejor comunicación con mis compañeros. Quizás algún tipo de actividad para unificar al grupo sería fabuloso”.

Las respuestas de los participantes se relacionaron con una combinación de estudiantes, profesores y factores externos. Los factores internos como la marca, la reputación de la universidad, el método de enseñanza, los sistemas de apoyo y los servicios educativos faltan en las respuestas sobre el sentido de las experiencias de comunidad en línea de los participantes. La Tabla 2 muestra un resumen de los factores relacionados combinados en el abandono de estudiantes en línea.

Tabla 2. Factores relacionados combinados en el abandono de estudiantes en línea

Habilidades	Cargas	Preparación	Instructores
Gestión de tiempo	Familia	Asuntos técnicos	Falta de retroalimentación
Gestionar roles diversos	Salud	Requisitos de equipo	Retroalimentación tardía
	Muerte	Conexión de Internet	Diseño instruccional
	Trabajo	Documentación apropiada	Instrucciones confusas
	Financieras	Habilidades de escritura	

Nota. Las habilidades se relacionan con los factores del estudiante. La preparación y las cargas se relacionan con factores externos. La experiencia profesional de los instructores se relaciona con factores de la facultad.

Fuente: elaboración propia.

Factores del estudiante

Los participantes también comentaron sobre otros factores relacionados con la decisión de abandonar. Estos se referían a habilidades o problemas emocionales, percepciones sobre la edad, calificaciones, comunicación y trabajo en equipo, y liderazgo. Participantes como Ramiro, Lara, Rachel, Rose, Sara, Karen, Albert y Sugei dieron ejemplos de confianza en sí mismos. Por ejemplo, Ramiro habló sobre sentirse menos involucrado:

Quando teníamos que hacer una actividad en equipo y me costaba ponerme en contacto con mis compañeros de estudios, o tardaban mucho en responderme... pensé que, si no me respondían, haría la actividad yo solo. Creo que fomentando más este tipo de interacción tanto con los alumnos como con los profesores por las consultas que tengamos.

Ramiro describió cómo le costaba conectarse con otros estudiantes para trabajar en equipo, pero su autoconfianza lo alentó a continuar con la actividad. Lara respondió: “Realmente no sentía que tuviera la confianza para preguntarles o hablar con ellos”. Otros participantes dijeron que les faltaba confianza al comienzo del programa en línea. Rachel dijo:

Al principio fue realmente difícil, porque era la primera vez que estudiaba en línea y todo eso de tener que subirme a la plataforma y hacer los deberes y subirlos, fue realmente difícil, pero luego, paso a paso, comencé a entender.

Rachel, Rose y Sugei tuvieron experiencias similares para desarrollar la confianza en sí mismas. Rose explicó:

Nunca imaginé que sería así. Al principio me costó bastante, pensé que no iba a poder hacerlo, pero a medida que pasaban los días me sentía muy cómoda, el trabajo [era] difícil, pero muy cómodo, nada que no pudiéramos hacer. que hacer.

Sugei también mencionó cómo se sentía acerca de que sus compañeros de estudios tuvieran más conocimientos tecnológicos que ella y cómo aumentó su confianza al estudiar:

Mis compañeros estaban muy por delante de mí en conocimientos tecnológicos, así que tuve que estudiar mucho hasta que pensé que estábamos al mismo nivel. Me sentí muy bien. Y ahora mismo que tengo que trabajar *online*, me ha ayudado más de lo que puedo decir. Fue super importante.

Aunque Rachel, Rose y Sugei desarrollaron confianza en sí mismas mientras estudiaban en el programa, Karen desarrolló confianza en sí misma en experiencias anteriores. Karen respondió: “He trabajado en diferentes instituciones donde tuve que utilizar las herramientas que aprendí en la educación *online*. Hace poco fui asesor y me ayudó en la práctica de las videollamadas, por lo que me dio confianza para hacer las cosas”.

La experiencia laboral de Karen le dio confianza en ella misma. Los participantes como Sara también se basaron en experiencias anteriores para tener confianza. Sara mencionó que ella “ya maneja estas competencias”. Los participantes como Albert notaron que les faltaba la confianza para interactuar con instructores y compañeros de estudios. Sin embargo, dijo que se sentía confiado con el director del programa:

Tenía más confianza con el [director del programa] y bueno mencioné que a veces los profesores me preguntaban por qué no estaba progresando con el trabajo y cosas así, y luego le pedí al [director del programa] que entendiera porque estaba en una situación difícil.

Otros participantes, como Kenia y Victoria, hablaron de problemas de confianza más profundos al comunicarse con los demás. Kenia declaró: “Sentí que podía equivocarme con una palabra, realmente no podía expresar lo que iba a decir y bueno, eso me inhibía, tal vez no me iba a hacer entender y tenía miedo de equivocarme y criticarme o algo así...”.

Victoria describió cómo se sentía ante la perspectiva de la comunicación por video: “Estaba muy cohibida; me voy a ver raro y [qué] si me preguntan algo y me equivoco”. Kenia y Victoria parecían preocupadas por su desempeño.

Los participantes también hablaron sobre cómo se enfrentaron a los problemas emocionales. Irina, Mónica y Marta dieron ejemplos de sus habilidades de afrontamiento. Irina describió cómo manejó las interacciones en el panel de discusión:

No me afectó, bueno, no mucho. Fue como un desafío, si no daban seguimiento a mi tema, tenía que averiguar más sobre el tema. Pero no me siento mal, fue como si no siguieran con mi tema, así que en el próximo voy a mejorar.

Participantes como Mónica describieron su conciencia sobre la autodisciplina. Mónica mencionó: “La educación en línea es muy beneficiosa, especialmente para las personas que trabajan. También hay un detalle en cuanto al sentido de autorregulación, ser disciplinado”. Al igual que Mónica, Marta también mostró conciencia de su responsabilidad de interactuar con sus compañeros de estudios. Marta dijo: “Me siento un poco responsable en ese sentido porque realmente no busqué mucha comunicación con ellos. Las pocas veces que intenté iniciar la comunicación con ellos fue muy difícil porque tampoco fueron muy abiertos”.

Los participantes hablaron sobre habilidades emocionales, como autoconfianza y afrontamiento. Ramiro, Lara, Marta y Sara mencionaron cómo se sintieron en diferentes situaciones en su experiencia de aprendizaje en línea. Ramiro dijo con profunda desesperación: “Soy un estudiante que no terminó el curso, el programa”. Señaló: “Lo que quiero es terminarlo”. Lara expresó una emoción similar: “Me afectó en eso, bueno no continué con la carrera, por no estar en contacto con compañeros”. Marta respondió: “Sinceramente, me entristeció mucho dejarlo. Estaba muy feliz; hice todo lo que pude para continuar. Los profesores siempre me cuidaron. Fue muy frustrante para mí”. Marta, Lara y Ramiro parecían abrumados por sus experiencias. Los encuestados también mencionaron los problemas emocionales que los afectaron. Sara, por ejemplo, comentó sobre su experiencia en el foro de discusión: “Me exasperó que cuando participé, no hubo mucha respuesta de mis compañeros de estudios”.

Rachel y Miguel comentaron sobre la depresión y el aislamiento, respectivamente. Rachel describió cómo se sintió cuando murió su hermano: “Hice el trabajo y traté de dar lo mejor de mí. Fue solo que, después, por motivos personales bajé, pero bajé porque perdí el interés porque no pude lidiar con todo”. Miguel dijo: “Se siente un poco solo. Se siente como si estuviéramos hablando con una máquina cuando en realidad estamos expresando nuestras preocupaciones al

[instructor]”. Sara, Javier, Eugenio y Miguel comentaron las percepciones sobre la edad. Sara explicó cómo veía su experiencia académica y sus habilidades en comparación con sus compañeros de estudios. Ella dijo: “La exasperación fue porque en realidad probablemente ya teníamos varios años antes de ingresar al programa... gestionar comunidades de aprendizaje profesional”. Javier también describió su experiencia con compañeros de estudios más jóvenes: “A veces podía charlar con ellos... charlamos a veces, pero no fue fácil para mí”. Igual que Javier, Eugenio respondió sobre su percepción de ser conocedor de las tecnologías digitales: “Hay circunstancias en las que te piden un trabajo [asignación] y me gusta a pesar de que somos nativos digitales... no tenemos la experiencia, se complica”. El participante Miguel habló sobre su percepción de la edad y su experiencia académica cara a cara:

Creo que a veces me siento solo, porque primero veo la forma en que me enseñaron donde tuve una persona física explicando, y no es lo mismo que en la forma en que estoy ahora. Quizás también sea en mi forma de pensar, hay que buscar al profesor, al tutor, para que se dé la comunicación.

Miguel, Sara, Javier y Eugenio proporcionaron respuestas relacionadas con la percepción de la edad. Otros participantes como Marlen hablaron sobre su percepción de las calificaciones y cómo las calificaciones afectaron su motivación para continuar en el programa. Marlen, en particular, dijo: “Siempre solía tener malas notas y de repente mis notas empezaron a subir, así que supongo que cuando algo salió mal sentí que iba a volver a ese punto en el que simplemente iba a bajar”. Marlen parecía abrumada por sus calificaciones y parecía consciente de su reacción emocional ante ellas.

Las percepciones sobre la comunicación y el trabajo en equipo también surgieron en las respuestas de los participantes. Las respuestas de Irina, Franco, Leidy, Rose y Hana se relacionaron con sus percepciones de comunicación. Irina también mencionó su percepción del aprendizaje en línea y los niveles académicos de sus compañeros y sus interacciones en el panel de discusión. Irina declaró:

Cuando no hacen un seguimiento de lo que publicas, no le dan importancia... no todos tenemos la misma preparación, por lo que no les damos motivos para seguir con nuestro tema... eso es lo que me hizo sentir un poco menos involucrado, pero es parte de la enseñanza de este método en línea.

Franco notó su percepción de la falta de una “culturalización” para comunicarse dentro del programa en línea. Habló de “la falta de culturalización, en el enfoque de comunicación en línea. Creo que a menudo es limitado para muchos debido a la falta de conocimiento del parámetro de lo que es la comunicación en línea”. Leidy

también señaló su percepción del desafío de comunicarse en una gran comunidad en línea, y describió una experiencia pasada de aprendizaje en línea: “Vengo de otra universidad *online*, donde no me sentí incluido ni adaptado y creo que la experiencia fue totalmente diferente. Éramos grupos de entre 60 y 180, según el tema, por grupo, por lo que la comunicación era muy difícil”.

Rose describió su percepción de la comunicación en el programa en línea: “Aparte de la comunicación cercana que teníamos, como compañerismo con los profesores, como en la familia. A veces ni siquiera me imaginaba que estaba en línea, sentí que realmente estaban allí”. Hana también dijo: “Cuando los maestros responden a las actividades, cuando me dan una calificación y hacen una nota u observación, yo digo: ‘¡Guau!’ Se sentaron a leer lo que escribí y me dieron una contribución...”.

Javier, Marta, Mónica, Karen y Albert parecían tener diferentes concepciones sobre el trabajo en equipo, mencionaron cómo percibían el trabajo en equipo. Javier declaró:

No he podido comunicarme con ellos. He tenido alguna comunicación con algunos de ellos, antes de dejar la escuela la primera vez, pero realmente no podíamos tener una buena relación, ningún tipo de relación para hacer ningún tipo de trabajo. En serio, fue difícil para mí.

En cuanto a Marta, mencionó: “Nos dejaron muchas actividades en las que teníamos que trabajar con otros estudiantes. No profundicé más con ellos y las pocas veces, bueno, no obtuve muy buenas respuestas”. Mónica recordó los desafíos del trabajo en equipo:

Quizás cuando teníamos que trabajar en equipo porque era un poco diferente porque a veces no todos estaban disponibles en determinados momentos. Algunos no tenían la disciplina para enviar el trabajo o tal vez no tenían los conocimientos técnicos. Eso fue difícil en el trabajo en equipo.

Karen respondió: “Actividades que se hicieron en equipo, que tuviste que hacer en parte tú mismo y en parte a tus compañeros, el maestro envió tu calificación en función de lo que contribuiste”. Albert mencionó: “Me ayudó bastante, debido a mi trabajo no tenía tiempo para estar presente en un aula y me concentré en mi tiempo libre y comencé a hacer el trabajo que me asignaron”.

Los participantes también compartieron respuestas relacionadas con los factores estudiantiles relacionados con el liderazgo. Javier, Lara, Marta, Sara, Magaly, Kenia, Marlen, Irina, Albert, René y Hana hablaron de propósito y metas de vida. Javier dijo: “La experiencia es útil; abre nuevas opciones para ti. Me

impacta positivamente”. Lara también mencionó su propósito y metas en la vida, afirmando que quería “tener una carrera... para continuar con mis estudios”.

Para Javier y Lara parecía un objetivo realizable, pero Marta respondió que era un gran objetivo:

Creo que te darás cuenta de que no soy una mujer joven, así que, dadas mis actividades y mi edad, fue muy complicado llegar al semestre que llegué. Tuve que acortarlo por los proyectos que tenía aquí [en el programa en línea] en la familia, y me hubiera gustado retomarlo, pero creo que en esta etapa no tiene sentido.

Las respuestas de los participantes sobre las expectativas y motivaciones fueron diversas. Mónica dijo: “El curso que elegí es algo que me gusta, fue muy gratificante estudiar algo que me agradó”. Al igual que Mónica, Sara, Magaly y Albert describieron lo que esperaban y lo que significaba estudiar para ellos. Sara describió “poder fortalecer algunos aprendizajes en este campo”. Continuó: “Ya había tenido algunas certificaciones”. Magaly respondió que estudiar es “una oportunidad de tener un nuevo título profesional, una oportunidad de enriquecer mi desarrollo profesional, soy maestra de secundaria”. Albert estuvo de acuerdo: “Me ayudó bastante. Podría ascender en mi vida personal y en mi vida laboral”.

Las respuestas de los participantes Kenia, Marlen e Irina se relacionaron con metas personales. Kenia mencionó: “Me siento mal por haber dejado algo a medio hacer y, además, estoy interesada en terminar mi trabajo. Ya no podía comunicarme con el profesor, pero es mi decisión”. Marlen declaró: “Supongo que escuchar a mis compañeros hablar y animarse entre ellos y todo eso. Entré al curso por diferentes razones, este no era el curso que quería hacer. Sentí que me faltaba la pasión que tenían”. Como Kenia y Marlen, Irina mencionó: “Significaba que era importante en ese momento... no lo sé... era... no puedo explicarlo. Era uno de mis objetivos, cierto, en ese momento significaba bastante, quizás ahora no tenga la misma importancia. Pero en ese momento fue muy útil”.

Las respuestas de otros participantes fueron sobre motivación y planes. René dijo: “Me siento comprometido a ser cada día mejor y poder ser parte del cuerpo docente en educación a distancia”. Añadió: “Me impactó mucho porque me levanto pensando que obviamente hay que hacer algo diferente. Cada día es un desafío poder hacer cosas nuevas, temas nuevos, ejercicios nuevos. Es algo que me motiva mucho”.

Hana estuvo de acuerdo: “Siento que el impacto es enorme, porque me siento muy bien, pero me vuelve loca hacer estos dos cursos juntos”. René y Hana parecían estar conscientes de los desafíos para lograr sus objetivos. Participantes

como Samuel, Leidy y Lu comentaron sobre los desafíos de estar en el programa en línea y el establecimiento de metas. Samuel mencionó:

No fue nada que tuviera que ver con el programa. Tuve que empezar a optar por dejarlo a un lado y ponerlo en espera. Nada, no puedo decir que nada en el programa me hizo sentir fuera de él. No podría decirte eso para ser honesto.

Leidy describió cómo cambió sus metas académicas:

Allí estaba haciendo cuatro cursos, lo más lejos que llegué fue a un trimestre, eso fue en biotecnología, pero por la misma sensación de estar sola entre todas las asignaturas y bueno iba de un curso a otro y no me establecí. Sí exactamente. Me sentí muy sola en cuanto a, bueno eran los cursos que me gustaban, pero, en el primero donde más duré, no tenía conocimiento del medio, así que salté a administración, que es lo que hago ahora, pero bueno, no era lo que quería, no era lo que esperaba.

Lu describió sus prioridades de metas académicas:

Tengo a mi hijo que está a punto de comenzar la escuela primaria. Será una nueva experiencia para él. No creo que este año, tal vez, más adelante, me gustaría terminarlos, porque entonces estaría casi terminado porque me faltan meses o años para terminar la carrera.

Participantes como Ana, María y Rose describieron su motivación. Ana dijo: “Me motiva a seguir adelante y seguir aprendiendo. La experiencia para mí fue buena, me gustó, sobre todo bien, aprender más y dar un paso más en mi vida”. María también mostró su entusiasmo:

Solo me faltaba un tema, el espíritu empresarial. Envié mi proyecto, hice una disertación. Lo envié y todo, solo necesitaba la calificación del profesor, pero eso fue todo. Aprendí mucho... fue agradable descubrir que, aunque no estuve presente, tenía la habilidad y demostrar que puedes salir adelante.

Rose compartió el sentimiento de María:

Nunca me sentí menos involucrada. La cuestión es que, debido a mi trabajo, era difícil volver a la plataforma todo el tiempo. Pero nunca me sentí desinteresada, más bien siempre me sentí involucrada. Nunca me retiré, no logré terminarlo, pero ya estoy en el proceso... quiero ponerme al día.

Clara fue la única participante que mencionó la palabra liderazgo cuando se refirió al compromiso de los estudiantes. Ella dijo:

En el trabajo en equipo. Por lo general, siempre hay un líder, pero como no lo había... que encaja, esa parte de [un] equipo. Todo fue como, por correo electrónico, nada de eso te llamaré o tú me llamarás, nada de videollamadas. Siento que le faltó algo extra de los estudiantes.

Los factores de decisión de abandono que se relacionan con los factores del estudiante se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3. Toma de decisiones de abandono de estudiantes en línea y factores relacionados

Habilidades emocionales	Asuntos emocionales	Percepciones	Liderazgo
Auto confianza	Desesperación	Edad	Propósito
Auto estima	Depresión	Calificaciones	Metas de vida
Habilidades de afrontamiento	Aislamiento	Comunicación	Establecimiento de metas
		Trabajo en equipo	Motivación intrínseca

Nota: las habilidades emocionales, los problemas emocionales, las percepciones y el liderazgo son factores relacionados con los estudiantes. Bajo estas categorías, hay áreas específicas relacionadas con los factores del estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Resumen

Se desarrollaron los siguientes códigos y temas generales a partir de este estudio fenomenológico. Se incluyeron transcripciones de entrevistas realizadas con 30 estudiantes actuales y anteriores en un programa de educación superior en línea en tecnología educativa. Los códigos y temas generales fueron características de comunicación, experiencia de un sentido de comunidad y decisión de abandonar. Se realizó un análisis fenomenológico consistente en la transcripción de entrevistas, delineación de códigos de significado, selección de unidades de significado, y agrupación de unidades de significado relevante para luego realizar resúmenes de datos personales. Las respuestas de los participantes se superpusieron en diferentes tópicos y categorías; así, se presentó la experiencia de los estudiantes en línea, de acuerdo con los temas y categorías bajo tres preguntas básicas: 1. ¿Qué características de la comunicación en línea contribuyen a un sentido de comunidad

en un programa en línea? 2. ¿Cómo afecta el sentido de comunidad percibido en un programa en línea a la experiencia del estudiante? 3. ¿Cómo contribuye la experiencia del estudiante a la decisión de abandonar un programa en línea?

El siguiente capítulo se centra en la discusión y experiencias específicas y relevantes de los estudiantes en línea. Se presentan de acuerdo con el planteamiento del problema, las preguntas detonantes y la investigación sobre las características de la comunicación en línea que contribuyen al sentido de comunidad y las decisiones de abandono. El Capítulo 4 también incluye la aplicación de los hallazgos para desarrollar estrategias de comunicación en la educación en línea para aumentar las tasas de retención de estudiantes. También se detallan recomendaciones para acciones e investigaciones futuras.

La discusión y experiencias significativas de estudiantes en línea

Los hallazgos derivados del estudio están relacionados con las herramientas de comunicación en línea utilizadas por los participantes en sus clases, como LMS, correo electrónico, llamadas telefónicas, mensajería instantánea y redes sociales. Los resultados también mostraron cómo y con quién se relacionaban los participantes, su percepción de la comunicación en línea, su descripción de la experiencia comunitaria -incluyendo su participación en el foro de discusión, el aprendizaje social y presencial, orientación y apoyo de estudiantes e instructores-, su aprendizaje socialmente compartido y su experiencia con la participación del director del programa. Los hallazgos revelaron que los participantes lograron un sentido de comunidad a través de la satisfacción, pertenencia, percepción, compromiso y aprendizaje. Asimismo, las decisiones de abandono de los participantes se derivaron de una combinación de factores internos, externos, docentes y estudiantiles, por ejemplo: habilidades, cargas, preparación y experiencia del instructor. Los factores estudiantiles incluían problemas personales, habilidades sociales y emocionales, problemas emocionales, percepciones y liderazgo estudiantil.

Características de comunicación

¿Qué características de la comunicación en línea contribuyen al sentido de comunidad en un programa en línea? Los estudiantes utilizan herramientas internas de la plataforma LMS como el tablero de discusión y videoconferencias. Sin embargo, los estudiantes prefieren herramientas más inmediatas como las redes sociales. La plataforma LMS proporciona una estructura de contenido para los estudiantes, pero estos se sienten limitados. Aunque se requiere que los estudiantes asistan a videoconferencias dentro de la plataforma LMS, algunos prefieren otras herramientas de comunicación basadas en sus necesidades personales y académicas. La investigación ha demostrado que la tecnología permite una interacción más en tiempo real a través de la comunicación sincrónica (Watts, 2016); sin embargo, este tipo de comunicación es significativa solo para ciertos estudiantes que tienen habilidades y percepciones de comunicación específicas (Markova et al., 2016). Además, sus percepciones de participación en el aprendizaje virtual contribuyen al sentido de comunidad en línea. La participación y la comunicación de los estudiantes es diversa, en términos de las herramientas utilizadas y también con quién interactúan. Las percepciones de comunicación de los alumnos determinan

sus sentimientos sobre las personas con las que se relacionan: el director del programa, los instructores, los compañeros o una combinación.

Los resultados mostraron que los estudiantes interactuaron más con el director del programa y los instructores y menos con sus compañeros. Witzig et al. (2017) sugirieron que estos deberían estar en una plataforma común para crear un sentido de comunidad. Aunque los estudiantes en este estudio pueden haberse sentido parte de la comunidad con el uso de diversas herramientas de comunicación y con individuos seleccionados en el programa, los participantes tuvieron dificultades para participar de manera significativa y optaron por usar redes sociales para encontrar el apoyo y el sentido de pertenencia en pequeños grupos o con un instructor a través de llamadas telefónicas, correo electrónico o una red social.

Los hallazgos también mostraron que el tablero y el panel de discusión contribuyen a un sentido de comunidad si el diseño de instrucción está centrado en el estudiante y si los instructores ofrecen retroalimentación rápida y efectiva. Sin embargo, las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre la comunicación virtual disminuyen sus interacciones, ya que creen que la función del instructor es proporcionar conocimientos y no necesariamente facilitar su aprendizaje.

La experiencia de sentido de comunidad

¿Cómo afecta el sentido de comunidad que los estudiantes perciben en un programa en línea a sus experiencias? El sentido de comunidad experimentado por los estudiantes estaba relacionado con sus percepciones sobre la comunicación. Para algunos estudiantes, esta fue efectiva, directa, abierta y constante, mientras que para otros fue complicada, controlada, lenta y limitada. Estas percepciones influyeron en cómo y con quién los estudiantes participaron en el panel de discusión u otras herramientas de comunicación. Los estudiantes experimentaron un sentido de comunidad principalmente en el tablero de discusión, como un espacio donde podían compartir y aprender socialmente con la presencia, orientación y apoyo de los instructores y el director del programa. Sin embargo, el compromiso con sus compañeros de estudios fue limitado.

Las percepciones de los estudiantes sobre el sentido de comunidad en el programa estaban determinadas por quién creían que podía brindarles orientación y apoyo. La experiencia de sentido de comunidad se basó en sus interacciones y conexiones, principalmente con los instructores y el director del programa; sin embargo, la investigación ha sugerido que se fomenta un sentido de comunidad cuando hay objetivos, metas y visión compartidos (Murdock y Williams, 2011). También se desarrolla cuando existe un contacto directo con todos los participantes de una comunidad para generar confianza. Los estudiantes necesitan estar en

contacto con otros estudiantes para fomentar la sensación de pertenencia y desarrollar un sentido de comunidad en un programa en línea (Witzig et al., 2017).

La experiencia de sentido de comunidad de los alumnos estaba relacionada con su satisfacción en el programa. Los hallazgos mostraron que sintieron entusiasmo y tuvieron una experiencia gratificante. Además, valoraron el sentido de pertenencia en el trabajo en equipo y el compromiso de compartir y aprender juntos. Para otros estudiantes, la experiencia fue sobre incomodidad, desconexión y soledad. Cada alumno de educación superior en línea percibe distinto el sentido de comunidad (Clauson y McKnight, 2018).

Decisión de abandono

¿Cómo contribuye la experiencia del estudiante a la decisión de dejar un programa en línea? Los resultados mostraron una combinación de factores que contribuyeron a la decisión de los estudiantes de abandonar el programa: internos, externos, docentes y estudiantiles.

Las habilidades de los estudiantes fueron determinantes en su capacidad de permanecer en el aprendizaje en línea. La gestión del tiempo fue de la que carecían para organizar cómo estudiaban, trabajaban y gestionaban sus problemas. La posesión o falta de habilidades de gestión del tiempo repercutió en sus experiencias y éxito en el programa (La Madriz, 2016). Además, las experiencias de los estudiantes se vieron afectadas por su capacidad para gestionar los diversos roles que desempeñaban. La gestión del tiempo y de diversos roles fueron retos que cambiaron sus percepciones sobre su comunicación y su sentido de comunidad.

Las responsabilidades y cargas de los estudiantes (familia, salud, trabajo y problemas relacionados con la muerte) también contribuyeron a su decisión de dejar la educación en línea. Los estudiantes a menudo se sienten abrumados por estos problemas, lo que afecta su desempeño. Existe una investigación significativa que respalda que factores externos como la familia, el trabajo o las enfermedades son determinantes en el abandono de estudiantes (Cochran et al., 2014; Russo-Gleicher, 2013; Simpson, 2013; Stoessel et al., 2015).

Las experiencias de los estudiantes también se ven afectadas por su preparación para la educación en línea y están relacionadas con el abandono de los estudiantes. Los problemas técnicos, los requisitos de equipo y las conexiones a Internet son factores que contribuyen al abandono del aprendizaje en línea (Robichaud, 2016; Russo-Gleicher, 2013; Sorensen y Donovan, 2017; Travers, 2016). Según los resultados, los estudiantes carecían de la documentación adecuada para la inscripción y tenían habilidades de escritura limitadas.

Otros factores, como la experiencia docente en línea de los instructores, afectan la experiencia del estudiante. La falta de retroalimentación o retrasos en ella puede crear una sensación de aislamiento en una comunidad en línea. La preparación de los instructores contribuye a las experiencias en línea de los estudiantes y a cómo interactúan con ellos (Seaton y Schwier, 2014). Además, los factores docentes, el diseño de la instrucción y las instrucciones poco claras afectan las experiencias de los estudiantes y están relacionados con sus decisiones de abandonar los programas en línea.

Las experiencias en línea de los estudiantes están impulsadas por una combinación de factores internos, externos y de los docentes. Además, los factores de los estudiantes son fundamentales para sus experiencias en línea (Youngju et al., 2013). Los hallazgos demuestran que sus habilidades emocionales (por ejemplo, confianza en sí mismos, autoestima y habilidades de afrontamiento) son factores decisivos en la forma en que los alumnos experimentan la educación en línea.

Los problemas emocionales, como la desesperación, la depresión y el aislamiento, contribuyen a que los estudiantes se retiren del aprendizaje en línea. Si bien las percepciones sobre la edad y la experiencia previa en línea no son significativas para su satisfacción y retención general (Barnes, 2017). Los hallazgos mostraron que las percepciones de los estudiantes sobre las edades de sus compañeros determinaban el grado de participación en el foro de discusión o las redes sociales, además, sobre las calificaciones del curso, la comunicación y el trabajo en equipo también afectaron sus interacciones con sus compañeros e instructores.

Las características de liderazgo contribuyen a sus experiencias y decisiones de dejar un programa en línea. Tener un propósito y metas en la vida permite a los estudiantes obtener una motivación intrínseca para ser activos en una comunidad de aprendizaje (Frasineanu y Ilie, 2017). Los hallazgos mostraron que la falta de capacidad para establecer metas o la motivación intrínseca limitaba la capacidad para ser resilientes y lograr sus metas académicas y personales.

Las percepciones de los estudiantes sobre la comunicación en línea contribuyen a un sentido de comunidad independientemente de las herramientas de comunicación utilizadas. Los hallazgos demostraron interacciones efectivas con el director del programa, los instructores y los compañeros de estudios que contribuyeron a crear un sentido de comunidad en el programa en línea, aunque este no fue consistente entre todos los participantes, porque algunos tuvieron interacciones limitadas.

Las experiencias que los estudiantes tienen en un programa en línea afectan el sentido de comunidad que perciben. Las interacciones en el programa determinan lo que creen, piensan y hacen. Sus percepciones de un sentido de comunidad

se centran en grupos pequeños limitados; no incluye a todos los miembros del proceso educativo. Aunque los foros de discusión son herramientas útiles para el aprendizaje y el intercambio social, experimentan un sentido de comunidad a través de una diversidad de herramientas externas (por ejemplo, correo electrónico, redes sociales, mensajes instantáneos, llamadas telefónicas). Además, para los estudiantes, el sentido de comunidad percibido se relaciona con la presencia, orientación y apoyo de algunos instructores y el director del programa.

Las experiencias en línea de los estudiantes contribuyeron a su decisión de abandonar la educación en línea debido a una combinación de factores internos, externos, docentes y estudiantiles. Sin embargo, los factores relacionados con las habilidades individuales de los estudiantes (por ejemplo, liderazgo y habilidades emocionales) tuvieron un impacto directo en las decisiones de dejar la educación en línea. Los resultados mostraron que algunos estudiantes en línea carecían de metas y objetivos de vida para incitar la motivación intrínseca. La motivación del estudiante parece ser más extrínseca; por lo tanto, la ausencia de una estructura de comunicación sólida en un programa y la falta de un sentido de comunidad lleva a los estudiantes a abandonar el programa en línea.

Aplicación de los hallazgos y conclusiones al planteamiento del problema

Las IES continúan teniendo problemas de abandono de estudiantes en línea a pesar del cuerpo de investigación existente sobre la creación de un sentido de comunidad. Existen lagunas sobre cómo satisfacer las necesidades específicas de cada alumno. Los educadores pueden aplicar los hallazgos de este estudio a estos problemas de abandono de estudiantes en línea.

Los estudiantes prefieren la comunicación externa a una plataforma LMS cuando no encuentran la presencia, la guía y el apoyo de los instructores. Para evitar que los estudiantes recurran a una variedad de otras herramientas de comunicación, la plataforma y el correo institucional podrían servir como la principal y oficial herramienta de comunicación. Los hallazgos mostraron que los estudiantes eligieron herramientas de comunicación y con quién interactuar en función de sus percepciones y habilidades. Saber por qué los estudiantes prefirieron interactuar más con el director del programa y ciertos instructores puede proporcionar una comprensión de sus necesidades de acuerdo con sus características particulares; por lo tanto, los educadores pueden ofrecer orientación y apoyo más eficaz.

Los estudiantes en línea tienen diversas percepciones del trabajo en equipo, el rol del instructor, la edad, las calificaciones, las habilidades y los conocimientos de sus compañeros. Las percepciones de comunicación de los estudiantes en línea

afectaron sus niveles de participación con los instructores, el director del programa y sus compañeros. Esto puede ayudar a los líderes educativos a crear un sentido de comunidad al implementar una estrategia de comunicación específica que incluya capacitación, orientación y evaluación.

Los hallazgos también destacaron la combinación de factores internos, externos, docentes y estudiantiles que contribuyen a un sentido de comunidad y, por lo tanto, previenen el abandono. Aún existen lagunas en la literatura relacionadas con las emociones y los factores de liderazgo. Específicamente, algunos estudiantes en línea carecen de un propósito de vida que genere la motivación intrínseca para completar sus metas académicas y personales. Los estudiantes con problemas emocionales (por ejemplo, depresión) tienen dificultades para establecer metas. Tener una comprensión de las necesidades emocionales de los estudiantes puede guiar a los educadores en el diseño instruccional de un programa en línea, donde los alumnos desarrollen habilidades personales, tecnológicas y de liderazgo.

Respecto al estado emocional, social y cultural de los estudiantes en línea, los participantes enfrentaron desafíos emocionales al lidiar con problemas personales y académicos. Los antecedentes emocionales, sociales y culturales de los participantes influyeron en cómo experimentaron la educación (Lee y Martin, 2017).

Los hallazgos también revelaron que los participantes carecían de habilidades de liderazgo. La palabra *liderazgo* se mencionó solo una vez entre las respuestas de los participantes, lo que evidenció sus antecedentes sobre este tema. Frasinianu e Ilie (2017) argumentaron sobre las aspiraciones e intereses de los estudiantes y la necesidad de un cambio paradigmático: centrarse en el alumno. Los participantes se consideraban pasivos en el proceso de aprendizaje y enseñanza y esperaban que los instructores respondieran sus preguntas y abordaran sus preocupaciones.

Los estudiantes en línea requieren autoconocimiento, reconocimiento de sus intereses y autocomprensión de lo que los motiva a tener éxito; además de conocerse a sí mismos, necesitan una mente abierta para interactuar con individuos de diversas características, intereses y necesidades, ayudando así a crear entornos significativos para compartir y aprender (Shim y Perez, 2018).

Aplicación al liderazgo

Los líderes educativos pueden aplicar los resultados de este estudio para mejorar el liderazgo mediante la comunicación efectiva, el uso de herramientas de comunicación, la interacción, el trabajo en equipo y el desarrollo y el intercambio de conocimientos. Las comunidades requieren una cultura común en la que los miembros compartan una visión, objetivos y un conjunto de valores para guiar su comportamiento (Delmas, 2017).

Los miembros de la comunidad son conscientes de sus habilidades, conocimientos, valores y de su papel en ella. Los miembros necesitan autoconocimiento, una visión personal y una comprensión de su impacto a nivel mundial para ayudarlos a colaborar, compartir y mejorar su entorno.

El liderazgo se mejora cuando los educadores se dan cuenta de que el mensaje es más importante que la forma en que los instructores lo transmiten. Porque si bien las herramientas tecnológicas son el medio, los instructores comunican que las instituciones carecen de una estrategia de comunicación efectiva. El deber de los líderes de la institución es facilitar el aprendizaje, crear un sentido de comunidad en línea, compartir conocimientos, colaborar y desarrollar habilidades del siglo XXI. Además, los educadores alertan la falta de una estrategia de comunicación efectiva ya sea que la interacción sea a través de una tecnología específica o por medio de muchas herramientas de comunicación.

El conocimiento de quien participa en esos procesos y por qué participa puede proporcionar a los líderes una visión clara para crear un sentido de comunidad. Al igual que en las comunidades de aprendizaje en línea, cualquier otro grupo de personas requiere la presencia, orientación y apoyo del liderazgo para fomentar la comunicación abierta y crear un entorno para compartir y aprender.

Los líderes educativos deben comprender la importancia de la conciencia personal, organizacional y global para ayudar a otros a desarrollarse. Los nuevos miembros de una comunidad (como estudiantes recién ingresados) necesitan un entorno bien estructurado en el que puedan integrarse con los demás, aunque carezcan de estructura propia; el nuevo entorno puede proporcionarles la estabilidad para desarrollarse y convertirse en líderes activos, alineados a una filosofía institucional donde puedan experimentar progresivamente un sentido de comunidad.

Siete acciones para mejorar

Los líderes educativos, directores de programas, diseñadores de cursos e instrucción, instructores y estudiantes de tecnología educativa pueden utilizar los hallazgos de este estudio para mejorar los programas educativos en línea y las experiencias de los estudiantes. Se proponen acciones sobre comunicación, enfoques educativos y desarrollo de los estudiantes para fomentar un sentido de comunidad, reducir el abandono de estudiantes en línea, diversificar la interacción entre estudiantes, instructores, directores de programa y otras personas clave:

1. Definir los roles dentro del programa educativo. Los directores de programa realizan funciones más allá de sus responsabilidades. La interacción constante con los estudiantes es positiva porque fomenta la confianza para conectarse y buscar apoyo; sin embargo, los estudiantes en línea también requieren otras figuras especializadas exclusivas para el apoyo en línea psicológico y emocional. Es importante que los líderes educativos definan las funciones de los instructores como facilitadores del proceso de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a construir conocimientos, desarrollar habilidades y fomentar valores a través de tecnologías de aprendizaje (Seaton y Schwier, 2014). Los estudiantes también necesitan conocer su papel en un programa en línea y deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Aliusta et al., 2015). Los hallazgos demostraron que los estudiantes esperaban que los instructores y el director del programa aclararan cuestiones académicas, administrativas o personales, en lugar de que los estudiantes mismos buscaran respuestas a través de la investigación o la autorreflexión.
2. Implementar un mensaje en lugar de una estrategia de comunicación basada en tecnología. Para crear un sentido de comunidad, la comunicación debe realizarse en una plataforma específica (Witzig et al., 2017). El uso de diversas herramientas distorsiona la comunicación entre estudiantes e instructores. Se recomienda crear un plan de comunicación apropiado a las necesidades de los estudiantes e instructores con la tecnología existente para brindar una comunicación más efectiva.
3. Realizar evaluaciones periódicas y comentarios sobre la satisfacción de los estudiantes. La satisfacción que reportaron los estudiantes contribuye al sentido de comunidad; por lo tanto, es valioso saber cómo se sienten, piensan y actúan los estudiantes en la educación en línea. Para reducir la deserción de estudiantes, se requiere el conocimiento de sus experiencias personales, académicas y profesionales para ofrecer una orientación más bien informada basada en la ética.
4. Redefinir el enfoque educativo del programa respecto al diseño instruccional. Los hallazgos sugirieron que las actividades de aprendizaje alentaron a las personas de manera más efectiva que el trabajo colaborativo. Un programa educativo en línea, por su naturaleza, tiende a estar centrado en el estudiante, ya que los instructores ofrecen a los estudiantes cierta flexibilidad para llevar a cabo actividades de aprendizaje de forma individual o colaborativa (Moate y Cox, 2015). Se recomienda integrar las actividades de aprendizaje en el diseño instruccional para promover el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, la cocreación, la aplicación contextual del conocimiento, el

- aprendizaje basado en problemas, eventos cocurriculares en línea, cursos e intercambio de contenido.
5. Integración transversal de las habilidades de liderazgo en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Para que los estudiantes desarrollen habilidades de liderazgo, los profesores también deben ejercerlas dentro de la comunidad (Mantravadi y Snider, 2017), mediante oportunidades para el desarrollo del liderazgo y la participación en el programa en línea.
 6. Dirigirse a los estudiantes con más desafíos, en función de su perfil, respetando las consideraciones éticas en el tratamiento de su información y antecedentes personales. Los servicios educativos (por ejemplo, asesoramiento y orientación) podrían tener un impacto positivo en la retención (Russo-Gleicher, 2013).
 7. Abordar el desarrollo personal de los estudiantes en línea. Según los resultados de este estudio, los involucrados podrían beneficiarse del desarrollo de habilidades como la autoconciencia, el pensamiento estratégico, el liderazgo y la gestión del tiempo. Lo anterior, por medio de capacitación a los alumnos antes y durante la inscripción en el programa en línea para que puedan enfrentar desafíos en su vida personal, académica y profesional. Los estudiantes que muestran un alto locus de control interno, habilidades metacognitivas y confianza en sí mismos tienen más probabilidades de tener éxito en la educación en línea (Youngju et al., 2013). Los líderes educativos pueden lograr un impacto más efectivo en la retención estudiantil con la introducción de programas de desarrollo personal, ya sea integrados en el diseño de instrucción o extracurriculares.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Los temas de este estudio que requieren un examen más detenido se refieren a la comunicación entre estudiantes e instructores. Es importante aprender cómo los estudiantes se involucran con el contenido de aprendizaje en línea y cómo socializan el contenido con instructores y compañeros. El compromiso entre estudiantes, contenido e instructores es clave para crear un sentido de comunidad (Scoppio y Luyt, 2017). También es necesario estudiar la interacción y las preferencias de participación.

Los investigadores podrían centrarse más en estudios futuros sobre cómo el autoconocimiento de los estudiantes afecta su desempeño en la educación en línea, porque el sentido de comunidad requerido puede fomentarse siempre que estén abiertos a nuevas experiencias. Además, los investigadores en estudios futuros pueden explorar las experiencias en línea de los estudiantes respecto al liderazgo,

entendiendo desde una perspectiva cultural cómo los diferentes roles influyen en ellos y cómo eso afecta su éxito o fracaso en la educación.

También se pueden efectuar entrevistas en profundidad en persona, mitigando así las dificultades de las videoconferencias, pues los participantes pueden tener predisposiciones que limitan el contacto a través de la tecnología. Una mejor opción sería realizar la recopilación de datos directamente con los participantes.

Algunos hallazgos inesperados mostraron que las percepciones de los estudiantes sobre la edad de sus compañeros determinan su interacción en el aprendizaje en línea. Además, las creencias sobre su papel en el aprendizaje en línea limitan o permiten sus interacciones. En investigaciones futuras pueden concentrarse en explorar las percepciones de los estudiantes sobre sus roles en el aprendizaje en línea y sus percepciones sobre las diferencias de edad de sus compañeros.

La comunicación en línea y el sentido de comunidad

El problema del abandono de la educación superior en línea, a pesar del aumento considerable de cursos y programas virtuales y de la integración de las TIC, no es unidimensional, dado que existen múltiples factores que determinan la experiencia de los estudiantes, como las características de las instituciones, de los instructores, del programa educativo y de los estudiantes, como sus motivaciones, demandas y necesidades.

En este trabajo se consideró el sentido de comunidad como factor clave. Ahora, ¿cómo desarrollar el sentido de comunidad? ¿Qué actividades de aprendizaje deben realizar los estudiantes? ¿Cuáles herramientas son adecuadas para dichas actividades? ¿Qué plan de comunicación síncrono y asíncrono deben establecer los administradores, diseñadores instruccionales y facilitadores para asegurar el sentido de comunidad?

La comunicación entre facilitadores y estudiantes en línea es esencial. Aunque se han comentado algunas recomendaciones, se hace hincapié en la comunicación en línea. El instructor como facilitador en el ambiente virtual es pieza clave para desarrollar el sentido de comunidad por medio de las interacciones que propicia. Berry S. (2017) comentó cuatro estrategias para construir comunidad en línea: a) contactar a estudiantes frecuentemente, b) limitar el tiempo conferenciando, c) utilizar audio y video, y d) permitir tiempo de la clase para intercambiar información personal y profesional. Primero, el facilitador debe ponerse en contacto con los estudiantes. Esto significa que el docente, previo a la sesión síncrona de una clase, envía un mensaje de bienvenida al grupo en la plataforma y por medio del correo electrónico. De igual manera, durante la sesión se hace notar moderando las discusiones (Thomas et al., 2021; Pallof y Pratt, 2011; Robbins, 2021). Los estudiantes son los actores principales, por lo tanto, el facilitador orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje (Berry, S., 2017).

Las bondades de la educación virtual ya conocidas son las posibilidades de comunicación síncrona y asíncrona, así que utilizar audio y video en ambas es sugerido. Es recomendable que los facilitadores permitan a sus estudiantes conversar de cuestiones académicas, profesionales, pero también de cotidianidades.

Para llegar a cierto nivel de presencia en las clases en línea es importante diseñar el dinamismo que se requiere en el ambiente virtual. Un plan de comunicación que integre herramientas y estrategias asegura las interacciones efectivas (Stavredes, 2011). En primer lugar, se identifican las herramientas que existen, su utilización, las aplicaciones y sus posibilidades de comunicación en línea (Tabla 4).

Tabla 4. Herramientas, utilización y aplicaciones

Modo de comunicación	Herramientas	Uso	Aplicaciones
Síncrona	Chat	Horas de oficina virtual	WhatsApp
	Mensajes instantáneos	Proyectos en grupo Socialización alumno-alumno	Messenger Microsoft Teams
	Video conferencia	Proyectos Compartir y editar documentos Presentaciones Demostraciones Lecciones Compartir escritorio	Skype Microsoft Teams Plataformas LMS (Blackboard, Moodle, etc.)
Asíncrona	Email	Autorreflexión Construcción de comunidad Socialización alumno-alumno	Gmail Outlook mail
	Foro de discusión	Colaboración Autorreflexión Proyectos Socializar (redes sociales)	www.kialo-edu.com
	Blogs	Autorreflexión	www.wordpress.com
	Wikis	Colaboración Compartir documentos Organización	www.wikispaces.com Google Docs
	Microblogs	Socialización	Facebook
	Redes sociales	<i>Networking</i>	LinkedIn Twitter

Fuente: tabla adaptada de Stavredes (2011).

Las herramientas, sus usos y aplicaciones pueden variar de acuerdo con la intención de comunicación y aprendizaje. Para la comunicación síncrona, los *chats* como Messenger, WhatsApp e incluso los integrados en Microsoft Teams son opciones para que los alumnos socialicen y trabajen en proyectos de equipo. Los facilitadores pudieran utilizar los servicios de *chat* para ofrecer horas de oficina virtual, resolver dudas o proporcionar información. La videoconferencia sigue siendo una opción adecuada para trabajar y presentar proyectos, compartir y editar documentos, mediante aplicaciones como Skype o Teams.

Para la comunicación asíncrona, el correo electrónico sigue siendo una opción formal, aunque los estudiantes prefieren otras opciones de comunicación. Stavredes (2011) mencionó que el correo funciona para la autorreflexión, la construcción de comunidad y para fomentar la socialización entre estudiantes. El foro de discusión como herramienta es útil para reflexionar sobre diferentes temas y colaborar asíncronamente. Los *blogs*, *wikis* y *microblogs* son eficientes para socializar, organizar, compartir y colaborar.

El rango de herramientas y aplicaciones para comunicación síncrona y asíncrona disponibles son vastas. Los diseñadores instruccionales y facilitadores seleccionan las más adecuadas a las necesidades de los estudiantes, a los objetivos de aprendizaje y a la disponibilidad de estas. La clave está en el plan de comunicación que se quiera seguir.

El plan de comunicación tendrá relación con el curso y las necesidades de los estudiantes. Cada facilitador o diseñador instruccional podrá diseñar el plan más adecuado a su contexto. En la Tabla 5 se muestra un ejemplo de un plan de comunicación con base en Stavredes (2011).

Tabla 5. Plan de comunicación

Actividades del curso	Herramientas de interacción	Meta de interacción	Herramienta
Ejemplo, Introducción del curso	Foro de discusión, correo electrónico, <i>chat</i> , videoconferencia	Desarrollar presencia, construir comunidad	Las herramientas digitales son a elección y disponibilidad de los diseñadores instruccionales y facilitadores
Ejemplo, actividad en equipo	Foro de discusión, correo electrónico, videoconferencia, <i>wiki</i>	Construcción de conocimiento, desarrollo de presencia, construcción de comunidad	

Actividades del curso	Herramientas de interacción	Meta de interacción	Herramienta
Ejemplo, retroalimentación	Correo electrónico, blog	Retroalimentación	Las herramientas digitales son a elección y disponibilidad de los diseñadores instruccionales y facilitadores
Ejemplo, discusiones extendidas	Redes sociales	Construcción de conocimiento, desarrollo de comunidad	
Ejemplo, actividades de pensamiento crítico	Foro de discusión	Construcción de conocimiento	

Fuente: elaboración propia.

El plan de comunicación presentado es un ejemplo para incrementar las interacciones y colaboraciones en un ambiente virtual. El propósito es que los participantes establezcan lazos interpersonales y que desarrollen sentido de pertenencia, apoyo social, y compartan información y conocimiento (Méndez y Galvanovskis, 2011).

Estrategias para generar sentido de comunidad

A continuación, se presentan algunas estrategias y actividades asíncronas y síncronas para generar sentido de comunidad. Estas pueden adaptarse según los objetivos de diferentes cursos, plataformas, herramientas, características y necesidades de los estudiantes. Lo más importante es ofrecer opciones que permitan alcanzar las metas académicas. Las clases en línea requieren de planeación exhaustiva. El diseño instruccional y la estructura de la plataforma son clave y deben incluir elementos como anuncios, horarios, diversos tipos de foros y características específicas para fomentar el sentido de comunidad.

Previo al inicio de las clases en línea, es recomendable enviar un correo electrónico con un mensaje de bienvenida. Esto les brindará a los estudiantes confianza y generará expectativas antes comenzar clases (Klentak y Klentak, 2022; Nashruddin et al., 2020; Rovai, 2002). Además, la presencia de anuncios en la plataforma mantendrá informados a los estudiantes de lo que ocurrirá en las sesiones. También es útil habilitar horarios de oficina virtual para que los estudiantes puedan agendar tiempo con los facilitadores, ya sea para orientación académica o para cualquier otra situación.

Video presentación del instructor

Como inicio y bienvenida al grupo, además del correo electrónico y los anuncios, los instructores podrían preparar un video introductorio al curso. La primera impresión del facilitador puede ser reconfortante en un ambiente virtual. En este video, los docentes pueden compartir información personal y explicar cómo se llevará a cabo el curso. Este espacio ofrece la oportunidad de conectar con sus estudiantes, generar confianza y fomentar un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje.

Videoconferencia

De igual forma, una videoconferencia síncrona es una opción efectiva cuando la mayoría de los estudiantes pueden conectarse simultáneamente. Esta estrategia permite a los estudiantes desarrollar un sentido de conexión más fuerte (Lin Gao, 2020). En ambas modalidades, ya sean síncronas o asíncronas, es fundamental proporcionar un medio en el que los estudiantes se identifiquen, se apoyen mutuamente, compartan información y refuercen su identidad social (Méndez y Galvanovskis, 2011).

Foro de discusión introductorio

Una de las primeras actividades recomendables es un foro de discusión introductorio. Esta actividad asíncrona tiene el propósito de inducir a la socialización. El foro de discusión es un recurso muy útil para generar presencia social y cognitiva. A continuación, se muestra un ejemplo de cómo utilizarlo para fomentar la socialización y crear un sentido de pertenencia.

Instrucciones:

1. En el foro de discusión los estudiantes generarán una publicación con su nombre, comentarán algo sobre sí mismos, sus intereses y cualquier cosa que quieran compartir con su grupo.
2. Los estudiantes compartirán una foto, puede ser una profesional o familiar.
3. Compartirán brevemente sobre sus metas académicas y profesionales.
4. Seleccionarán un objetivo de aprendizaje del curso y comentarán por qué es importante para ellos.

En este ejemplo de foro, la participación de los estudiantes es importante, al igual que la mediación de los instructores. Una vez realizadas las publicaciones de los estudiantes es necesario que los facilitadores comenten y respondan a cada uno de los comentarios de los estudiantes. La retroalimentación es clave para generar sentido de comunidad.

Foro de discusión (pensamiento crítico)

Para fomentar la presencia cognitiva, además de la social en un foro de discusión, se requiere de cierta planeación para generar las interacciones que desarrollen el pensamiento crítico y de paso socializar. El siguiente es un ejemplo de un foro de discusión con el objetivo de construir conocimiento y a su vez pensamiento crítico.

Asignatura: Diseño de Ambientes Instruccionales

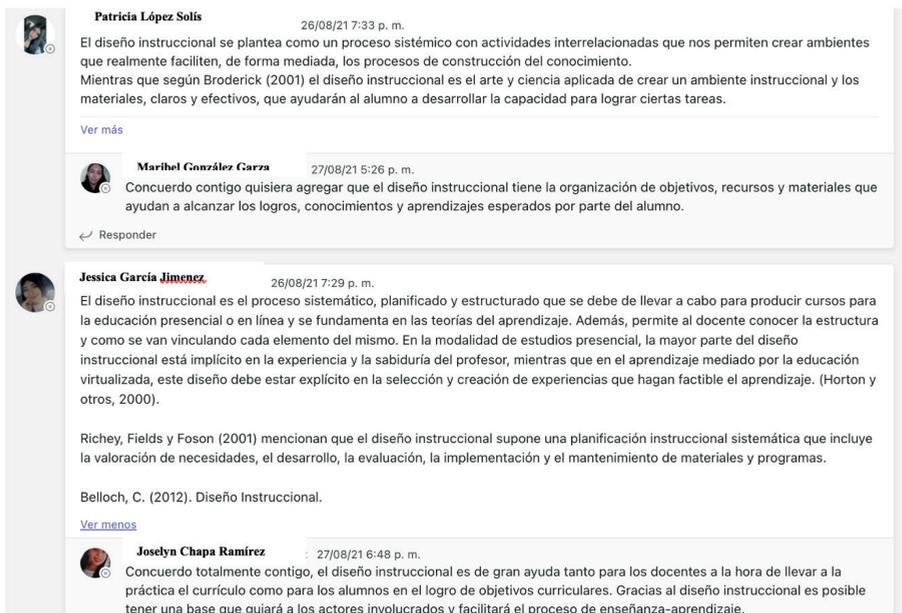
Foro de discusión. Unidad 1 Conceptualización de Diseño Instrucciona

Tema: Definición de Diseño Instrucciona

Instrucciones:

1. En una publicación de mínimo 100 palabras discute el concepto de diseño instruccional, utiliza las siguientes preguntas para guiarte en tu publicación: ¿cómo se define el diseño instruccional? ¿Por qué es importante para la educación en línea? Día de entrega: jueves semana 1
2. Comenta a por lo menos dos de tus compañeros. Asegúrate de fundamentar tus comentarios. Día de entrega: domingo semana 1
3. Utilizar por lo menos dos citas y referencias estilo APA 7.

En la Figura 4 se muestra como responderían los estudiantes en el foro de discusión.



The image shows a screenshot of a discussion forum with three posts. Each post includes a profile picture, the student's name, a timestamp, and the text of their response. The first post is by Patricia López Solís, the second by Maribel González Garza, and the third by Jessica García Jiménez. The third post also includes a reference to Belloch, C. (2012).

Patricia López Solís 26/08/21 7:33 p. m.
El diseño instruccional se plantea como un proceso sistémico con actividades interrelacionadas que nos permiten crear ambientes que realmente faciliten, de forma mediada, los procesos de construcción del conocimiento. Mientras que según Broderick (2001) el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.
[Ver más](#)

Maribel González Garza 27/08/21 5:26 p. m.
Concuerdo contigo quisiera agregar que el diseño instruccional tiene la organización de objetivos, recursos y materiales que ayudan a alcanzar los logros, conocimientos y aprendizajes esperados por parte del alumno.
[Responder](#)

Jessica García Jiménez 26/08/21 7:29 p. m.
El diseño instruccional es el proceso sistemático, planificado y estructurado que se debe de llevar a cabo para producir cursos para la educación presencial o en línea y se fundamenta en las teorías del aprendizaje. Además, permite al docente conocer la estructura y como se van vinculando cada elemento del mismo. En la modalidad de estudios presencial, la mayor parte del diseño instruccional está implícito en la experiencia y la sabiduría del profesor, mientras que en el aprendizaje mediado por la educación virtualizada, este diseño debe estar explícito en la selección y creación de experiencias que hagan factible el aprendizaje. (Horton y otros, 2000).
Richey, Fields y Foson (2001) mencionan que el diseño instruccional supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas.
Belloch, C. (2012). Diseño Instrucciona.
[Ver menos](#)

Joselyn Chapa Ramírez 27/08/21 6:48 p. m.
Concuerdo totalmente contigo, el diseño instruccional es de gran ayuda tanto para los docentes a la hora de llevar a la práctica el currículo como para los alumnos en el logro de objetivos curriculares. Gracias al diseño instruccional es posible tener una base que guiará a los actores involucrados y facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 4. Participación de estudiantes en foro de discusión 1

Fuente: autoría propia.

El propósito en este tipo de foros es fomentar la interacción de calidad, solicitar a los estudiantes que utilicen citas y referencias, ayudar a que desarrollen habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, así como mejorar su aprendizaje (Ice et al., 2007). Asimismo, está planeado para que se tomen tiempo para investigar y leer de manera independiente sobre el tema, para después hacer una aportación con sustento teórico.

En otro ejemplo de foro de pensamiento crítico, se les pide a los estudiantes revisar material didáctico específico como un artículo o un video educativo, para introducirlos a un tema en particular de manera asíncrona y crear confianza en sus interacciones (Figura 5).



The image shows a screenshot of a discussion forum. At the top, the post is by Bonilla Murillo Enrique, dated 14/04/21 6:40 p. m. The title of the post is "¿Qué es la Alfabetización Digital?". Below the title, there is a link to an article: <https://www.unir.net/educacion/revista/alfabetizacion-digital/> and a request to answer questions in paragraph form. The main question is "¿Qué es la alfabetización digital? ¿Cuál es su importancia en la actual sociedad del conocimiento?". Below this, there is a preview of the article content: "Alfabetización digital: ¿Qué es?, ¿Cuál es su importancia? ¿Sabes en qué consiste la alfabetización digital? En UNIR abordamos las principales características y ventajas de este modelo educativo. www.unir.net". The post is then followed by two replies. The first reply is from José Luis Ochoa, dated 14/04/21 6:47 p. m., defining digital literacy as the ability to locate, analyze, organize, understand, and evaluate information using digital technology. The second reply is from Alberto Cano Ruiz, dated 14/04/21 7:08 p. m., stating that digital literacy is the capacity to perform different tasks in a digital environment and that it should go beyond learning tools and programs.

Figura 5. Participación de estudiantes en foro de discusión 2

Fuente: autoría propia.

En ambos ejemplos, la idea fue mostrar las interacciones de los estudiantes. La mediación del facilitador es un elemento importante para incentivar la participación de todos en el foro de discusión. En las Figuras 6 y 7 se puede observar la participación del instructor que ayuda a aclarar ideas, incentivar la interacción de los estudiantes y fomentar el pensamiento crítico por medio de cuestionamientos que generen curiosidad para seguir aprendiendo.

Alfredo Contreras Caso 07/10/20 3:56 p. m.
 El liderazgo de las TIC es una perspectiva apropiada desde la cual se puede estudiar la naturaleza desafiante del liderazgo de la TIC en la educación (Cifuentes y Vardelinde 2015).

[Ver más](#)

 1

Facilitador 07/10/20 5:08 p. m.
 Buenas tardes, gracias por sus aportaciones.

El concepto de liderazgo aplicado a las TIC es muy interesante pues toda actividad requiere de individuos que tengan una intención clara y sobre todo que se autentica. Es decir, que realmente se quiera mejorar los procesos. En la educación, y la integración de las TIC, adoptar un rol de líder es estar conscientes del potencial que tenemos como personas y como profesionales de la educación. La integración de las TIC requiere visión, planeación y acción.

[Ver menos](#)

 1

Joana Sánchez Ortiz 09/10/20 6:02 p. m.
 El requerimiento de líderes que guíen y apoyen en el contexto educativo. Cifuentes y Vanderlinde(2015) menciona la necesidad en las instituciones de tener líderes que guíen y apoyen estos artefactos a través de una aproximación distribuida.

Figura 6. Participación del facilitador en el foro de discusión

Fuente: autoría propia.

Facilitador 21/01/21 5:22 p. m.
 ¿Qué es el diseño curricular? ¿Cuál es su propósito en la planeación educativa?

[Contraer todo](#)

[Ve respuestas anteriores](#)

Jesús Padilla Rodríguez 21/01/21 5:25 p. m.
 El diseño curricular es la planeación o estrategia que se utilizara en alguna institución para llevar a cabo su modelo educativo.

 1

Javier Balderas Vallejo 21/01/21 5:25 p. m.
 El diseño curricular es el proceso de selección de resultados y métodos , está orientado a dar orden al plan educativo.

Luisa García Ortiz 21/01/21 5:25 p. m.
 Es la acción de planear y configurar el quehacer educativo en un plan de estudios. Con la finalidad de establecer los objetivos y orientar la practica docente

 1

Guadalupe Contreras Pérez 21/01/21 5:25 p. m.
 El diseño curricular es la organización de un plan educativo, en donde se establecen los objetivos, contenidos, la metodología , el tipo de evaluación, etc. Su propósito es servir como guía para los docentes y demás involucrados en el proceso educativo

 1

Figura 7. Participación del facilitador haciendo cuestionamientos

Fuente: autoría propia.

Como ya se ha mencionado en los resultados del estudio, la interacción entre estudiantes fue limitada, dado que preferían comunicarse con los instructores directamente o con la coordinadora de la carrera. Lo ideal es la comunicación entre todos los miembros. La Figura 8 es un ejemplo de la interacción diseñada por el facilitador entre estudiantes en el foro de discusión. En las instrucciones del foro se indica cómo debe ser esta participación.

The image shows a screenshot of a discussion forum with five posts. Each post includes a profile picture, the student's name, a timestamp, and the text of the post. The posts are as follows:

- Isabel de la Cruz Saldaña** (28/08/21 3:52 p. m.): De La Cruz Solís Ana Isabel ella propuso a Duarte sobre un ambiente como una reflexion cotidiana es decir que sea una contruccion que se desarrolla continuamente, habla que se desarrolla dentro de un espacio en donde los participantes van desenvolviendo sus capacidades, competencias, habilidades y valores.
- Yesenia Acosta Castillo** (28/08/21 4:26 p. m. Editado): Castillo Saldaña Abigail Michel dentro de un ambiente de aprendizaje se estimula el desarrollo de habilidades y competencias esto con el fin de que sean más creativos e iniciativas para facilitar su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Maribel Ruiz Ortiz** (28/08/21 4:37 p. m.): Degollado Acosta Andrea Nurie un ambiente de aprendizaje es el que crea el docente y el alumno con determinado fin, el tener metas y objetivos destinados a crear un proceso de enseñanza aprendizaje donde desarrollen sus competencias y habilidades para lograr que los contenidos educativos sean más dinámicos.
- Carolina Ramírez Soto** (28/08/21 5:03 p. m.): Concuero con Castillo Saldaña Abigail Michel los ambientes de aprendizaje deben aportarnos los elementos eventuales para llevar a cabo enseñanzas, desarrollar nuestras habilidades y ser competentes en lo nuestro. De acuerdo con mi compañera Deciga Flores Ivanna Yanira los ambientes de aprendizaje son transformados de quien lo aprendemos, el aprendizaje está en cambios constantes porque hay diversas maneras de obtenerlo
- Karina Ochoa Garza** (28/08/21 5:13 p. m.): De acuerdo con Lopez Razo Citlaly Giovana un ambiente de aprendizaje es un espacio en el cual los alumnos interaccionan por medio de los recursos didácticos y así mismo ellos pueden generar experiencias en las cuales aprenden distintas cosas. Concuero en qué un ambiente de aprendizaje debe ser muy importante su diseño porque es en donde se llevara a cabo el conocimiento del alumno.

Figura 8. Interacción entre estudiantes en el foro de discusión

Fuente: autoría propia.

Los foros de discusión son una herramienta útil para generar sentido de comunidad y desarrollar pensamiento crítico. En los ambientes virtuales auxilian en mantener al grupo presente. Con los ejemplos aquí mostrados se pretende ilustrar cómo pudieran ser los foros de discusión, todo dependerá de las plataformas tecnológicas, las herramientas digitales disponibles y la creatividad de los diseñadores instruccionales y facilitadores para incentivar las interacciones.

Foro de recomendaciones y foro de preguntas logísticas

Con estos tipos de foros, de recomendaciones y preguntas logísticas, se pretende ofrecer un espacio donde los estudiantes encuentren respuesta a algunas de sus inquietudes. La idea es que haya un lugar virtual para solucionar problemas o aclarar dudas. El foro de preguntas logísticas resuelve cuestiones sobre algún procedimiento o actividad en la plataforma. Los foros virtuales se pueden utilizar

como complemento, apoyo o suplemento (Ornelas, 2007). Al final, la idea es que los participantes desarrollen sentido de comunidad por medio de las interacciones mientras resuelven sus dudas o expresan sus opiniones.

Los foros de discusión virtual son efectivos para desarrollar pensamiento crítico, reforzar el aprendizaje, mejorar la comunicación escrita y favorecer el desarrollo de habilidades sociales y el sentido de comunidad (Rovai, 2002; Ornelas, 2007; Ice et al., 2007). Sin embargo, es necesario que los estudiantes fundamenten su trabajo y usen argumentos lógicos y claros, con respeto hacia los puntos de vista de los demás (Ornelas, 2007).

Entre otras estrategias para fomentar el sentido de comunidad, está el incentivar el completado del perfil en la plataforma, llamarlos por su nombre en las interacciones, organizar actividades en grupos pequeños y comunicarse con los estudiantes en problemas (Ice et al., 2007). De igual forma, el uso del chat es una herramienta que puede mantener conectados a los estudiantes y facilitadores siempre y cuando las interacciones sean en grupos pequeños, con respeto y argumentos fundamentados y claros.

Los facilitadores fomentan el aprendizaje y la confianza en la educación en línea, por tanto, es recomendable limitar el tiempo de enseñanza e incrementar la discusión a través de los correos electrónicos, videoconferencias, chats y foros. Asimismo, la clase invertida o *flipped classroom* es una estrategia recurrida en la educación virtual. Entregar contenidos como artículos, videos u otro material digital a los estudiantes previo a las sesiones síncronas los prepara para interacciones más enriquecedoras, con algo que aportar a la discusión. Esta metodología ayuda a construir conocimiento, mientras los facilitadores orientan y retroalimentan a los estudiantes durante y después de la clase (Araguz-Lara et al., 2022).

Retroalimentación síncrona y asíncrona

La retroalimentación síncrona y asíncrona es clave para desarrollar sentido de comunidad en línea. Esta fomenta la autonomía de los estudiantes para el trabajo continuo y les ofrece oportunidades de mejora (Andrade y Paéz-Paredes, 2020). De manera síncrona se puede orientar durante las sesiones de videoconferencias. Por ello, es necesario que los facilitadores dediquen un espacio para retroalimentar.

La retroalimentación asíncrona por medio de video, audio o texto permite a los instructores mejorar las actividades aprendizaje. Por ejemplo, el *podcast* pudiera ser una herramienta efectiva para compartir contenido de una manera fácil y en múltiples dispositivos (Andrade y Paéz-Paredes, 2020). El *podcast* requiere de cierta estructura y planeación para ser didáctico y cumplir con los objetivos académicos.

Sin embargo, se pudiera utilizar audio o video grabado de manera espontánea, proveyendo a los estudiantes retroalimentación específica sobre sus tareas. Otra manera de retroalimentación asíncrona es por medio de texto. Las herramientas de Microsoft Word ofrecen posibilidades para asesorar el trabajo de los estudiantes (Figura 9).

The image shows a Microsoft Word document titled "CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO". The text discusses educational challenges, mentioning authors like Lopez Segrera (2018), Mena-Mosquera and Mercado-Bazista (2019), Bonetti (2020), Lozano-Díaz and Fernández-Prados (2018), and Rojas Moreno and Navarrete Cazales (2019). Red annotations highlight specific terms and phrases. On the right, a comment pane shows three comments from "Bonilla Murillo Enrique" with options to "Eliminar" (delete) or "@mencionar o responder" (mention or respond).

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

Actualmente, la educación superior a nivel general afronta diversos retos debido a la evolución de la sociedad. Lopez Segrera (2018) mencionó algunas dificultades como la falta de valores y la corrupción que se vive entre los actores educativos, así como la dificultad para acreditar programas educativos debido a los muchos requerimientos que solicitan, **mismos que en ocasiones están fuera de contexto.** Otros retos están relacionados con las **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC),** de manera general Mena-Mosquera y Mercado-Bazista (2019) mencionaron que la educación a distancia como tal es un reto educativo en nuestro tiempo, Bonetti (2020) por su parte sostuvo que se requieren nuevos modelos para enseñar debido a la cercanía que tienen las nuevas generaciones con las tecnologías. Lozano-Díaz y Fernández-Prados (2018) concretaron el mismo problema de implementación tecnológica (enfocado en el teléfono inteligente). Lo anterior **pudiera indicar** que el problema de inclusión tecnológica sigue afectando a la educación aun cuando las personas tengan **acceso** por lo menos por medio de un dispositivo móvil.

La educación a distancia conlleva dificultades genéricas y específicas para aquellos que la administran. Dentro de lo general se encuentran a) la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, el acceso a internet, la alfabetización digital y la carencia en políticas que impulsen esta modalidad de la educación (Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019). En cuanto a retos **particulares,** los

Comments in the pane:

- 140 Bonilla Murillo Enrique: Aquí tal vez falta dar un ejemplo para mayor claridad.
- 140 Bonilla Murillo Enrique: ¿Por qué es un reto de acuerdo con estos autores?, descríbelo para mayor claridad.
- 140 Bonilla Murillo Enrique: ¿Qué mencionaron sobre el teléfono inteligente? Explica por favor y clarifica como se relaciona con la mencionada anteriormente.

Figura 9. Retroalimentación con las herramientas de Microsoft Word

Fuente: autoría propia.

Reflexión final del capítulo

El sentido de comunidad es un factor clave para que los estudiantes en línea logren el éxito académico. Durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, sus experiencias influyen en su decisión de abandonar o mantenerse en las clases en línea. En otras palabras, sus creencias sobre cómo debe ser la educación en línea limita su participación, independientemente de las carencias tecnológicas, académicas o personales. Por ejemplo, esperan ser instruidos por los facilitadores en lugar de trabajar más independientemente. Asimismo, demuestran apatía para trabajar con compañeros que son de mayor o menor edad. Por otro lado, utilizar herramientas digitales muy variadas para comunicarse limita su efectividad. Lo más significativo es la falta de sentido de pertenencia y comunidad, ya que para muchos de los entrevistados estudiar en línea nunca fue su primera opción, además, no tener claro un plan personal que se alineara con su vida educativa, es una desventaja considerable para su motivación intrínseca.

El rol de los facilitadores es crear las condiciones para incrementar las interacciones entre todos los participantes por medio de la presencia docente, cognitiva y social. Esta última permite a los estudiantes ser más participativos y conectar con sus pares por medio de estrategias diseñadas con tal propósito. A su vez, mediante la presencia cognitiva y docente, los estudiantes desarrollan competencias de pensamiento crítico mientras interactúan con el contenido y se involucran con la retroalimentación de los instructores.

Para intentar mitigar la problemática del abandono de educación en línea, es responsabilidad de los líderes educativos crear programas que consideren las características de la población estudiantil del siglo XXI. Para lograrlo, es clave ubicarlos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; facilitarles las herramientas digitales adecuadas, estrategias didácticas flexibles orientadas a generar sentido de comunidad y contenidos relevantes a sus contextos. La educación en línea tiene bondades que siguen proveyendo oportunidades para mejorar el acceso, la equidad, la calidad y la pertinencia en escuelas y poblaciones vulnerables.

Reflexiones y recomendaciones

Los líderes educativos enfrentan el desafío del abandono de estudiantes de la educación en línea. A pesar de la tecnología disponible para promover el contacto y la interactividad entre los participantes en el proceso educativo, los estudiantes continúan enfrentando entornos virtuales donde la calidad del compromiso con el contenido del curso, administradores, instructores y compañeros determina sus experiencias de aprendizaje y éxitos. Los hallazgos de este estudio mostraron que las herramientas de comunicación que usan los estudiantes y con quién las usan contribuyen al sentido de comunidad y, este, a su vez, en sus decisiones de abandonar la educación en ambientes virtuales.

El objetivo principal de la investigación fue explorar las características de los estudiantes en línea y cómo experimentaban un sentido de comunidad en un programa educativo mediado por tecnología. Las entrevistas se realizaron mediante videoconferencias y demostraron las diversas emociones, motivaciones y necesidades académicas de los estudiantes. La interacción a través de herramientas tecnológicas fue determinada por estas, y por las percepciones de los estudiantes sobre la educación en línea. La experiencia de los participantes de interactuar o no estuvo influida por su decisión de abandonar o permanecer en la educación.

Estos hallazgos son valiosos porque mostraron que un estudiante sin una estructura personal sólida enfrentará el fracaso, de tal manera que su vida personal, académica y profesional se convertirá en un gran desafío. Asimismo, los educadores deben utilizar la educación en línea para crear un programa bien estructurado y alineado con la filosofía institucional en donde los alumnos con diversas características y necesidades puedan encontrar un espacio para desarrollarse. Ellos son la pieza más valiosa en el proceso educativo; su individualidad y bienestar debe ser parte de la motivación intrínseca de los líderes educativos.

Recomendaciones

Los estudiantes deben ser la motivación intrínseca de los líderes educativos. Por lo tanto, se requiere de vocación para educar, entornos adecuados y visión de liderazgo. El rol del liderazgo es articular su visión, objetivos y metas para el crecimiento, consolidación y aseguramiento de la calidad de los programas en línea (Rivero et al., 2019).

Los líderes con una visión clara en la educación superior, de la institución y de los programas en línea reaccionan mejor ante los desafíos externos. Por ejemplo, en situaciones como la pandemia, un líder educativo visionario podría responder de manera planificada a esta situación (Kochen, 2020). En otras situaciones, sin una visión u objetivos claros, las respuestas podrían ser solo reacciones con poca o nula efectividad.

Para la creación de sentido de comunidad en línea y evitar el abandono escolar, aparte de proveer dirección, los líderes deben generar un propósito compartido, sumar consensos, motivar y proveer estructuras de colaboración (Parra, 2017). Fomentar sentido de comunidad requiere crear climas positivos y el líder tiene ese rol. Al igual que Rivero et al. (2019), Parra (2017) menciona que crear un clima nutritivo precisa que los líderes establezcan una dirección clara, una visión y misión compartida, objetivos comunes y compartidos con la comunidad. Para esto, los líderes requieren desarrollar la planta docente, creando así una cultura con sentido de pertenencia y comunidad articulada con los programas educativos.

Las recomendaciones para crear un sentido de comunidad de los estudiantes en línea parecieran obvias; sin embargo, la pandemia derivada del COVID-19 ha dejado en evidencia todas las áreas que se pueden optimizar. Especialmente en la educación en línea, en donde todavía hay muchas oportunidades de mejora, como el liderazgo en ambientes en línea. Ibáñez-Cubillas y Pinto (2019) mencionan que el e-liderazgo o liderazgo electrónico podría ser efectivo en comunidades virtuales, pues se pueden aprovechar las TIC para mejorar el desempeño de los estudiantes en un grupo en línea. El e-liderazgo facilita compartir conocimiento y la creación de vínculos (Ibáñez-Cubillas y Pinto, 2019).

Mejorar el liderazgo virtual es vital, ya que esos roles son los que podrían moldear y potenciar el sentido de comunidad en línea, considerando que hay investigación limitada en los roles de líderes en ambientes en línea (Shahatha y Ahmad, 2018). Las comunidades en línea son nuevas formas de organización que requieren un liderazgo adecuado a estos escenarios virtuales, que son flexibles, sin fronteras y reconfigurables (Harysi et al., 2019).

Para evitar el abandono escolar, es importante reconocer que las comunidades de aprendizaje son espacios que representan nuevas formas de colaboración, organización y generación de conocimiento, y que funcionan a través de distintos límites espaciales y temporales; carecen de estructuras tradicionales o jerárquicas. En las comunidades en línea existen patrones estructurales de comunicación, colaboración y liderazgo que se manifiestan a través de las relaciones, comportamientos e interacciones.

Por lo tanto, es recomendable que los líderes educativos reconozcan e impulsen los estilos de liderazgo existentes en la modalidad en línea, con el objetivo de lograr mejores condiciones y fomentar el sentido de comunidad. Si bien no siempre se puede ejercer una influencia directa en el progreso de los estudiantes, el liderazgo es clave en todos los procesos de gestión y creación de ambientes propicios para enseñar y aprender.

Recomendaciones para los instructores en línea

Por su parte, los instructores en línea son actores fundamentales en la formación de los estudiantes, ya que su influencia es determinante en su retención. Estos tienen la labor de crear condiciones en las que los estudiantes se comuniquen, colaboren, compartan conocimiento y desarrollen habilidades y valores. Los docentes son el primer contacto con los estudiantes, por lo tanto, ejercen mayor influencia en su retención y desarrollo educativo.

Presencia docente

La responsabilidad de crear sentido de comunidad recae en el instructor en línea y de los estudiantes. Los docentes regulan la comunicación, establecen las pautas o ritmos de aprendizaje y fomentan la participación de los estudiantes (de Pablo, 2017; Silva-Quiroz, 2010). En una comunidad en línea o entorno virtual de aprendizaje, la presencia docente se refiere al diseño, facilitación y dirección de los procesos relacionados con el diseño cognitivo, social, instruccional, organizacional, facilitación del discurso e instrucción directa (Shea et al., 2003).

Por medio de la presencia docente se podría fortalecer el sentido de comunidad en línea, a través de acciones como: el contacto entre estudiantes y docentes, la cooperación y reciprocidad, la retroalimentación puntual, el tiempo dedicado a las actividades, las técnicas de aprendizaje activo, las expectativas altas de comunicación y el respeto a la diversidad de talentos y formas de aprender (Chickering y Gamson, 1987; De Pablo, 2017). La presencia docente se construye con las acciones que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Acciones para construir presencia docente

Motivación a los estudiantes	Intercambio de información entre docente y estudiante	Moderar discusiones	Fomentar y desarrollar la responsabilidad individual
Construcción de vínculos	Facilitación de actividades de aprendizaje	Realizar aclaraciones y corregir errores Construir conocimiento Participar en proyectos aplicados	Evaluación

Fuente: elaboración propia.

El rol del tutor en línea en el desarrollo de sentido de comunidad en línea es importante en la parte cognitiva y social, ya que se relaciona con la forma de facilitar, guiar y orientar las interacciones entre los alumnos, el cuerpo docente y los contenidos para construir conocimiento de forma colaborativa (Silva-Quiroz, 2010). La presencia cognitiva se relaciona con la capacidad de los estudiantes de construir y confirmar significado a través de la reflexión (Silva-Quiroz, 2010; Shea et al., 2003). En cuanto a la presencia social, es la capacidad que tienen los estudiantes de relacionarse social y emocionalmente con los demás participantes en el proceso de aprendizaje (Silva-Quiroz, 2010). El instructor en línea continuará siendo un elemento importante en la creación de un sentido de comunidad y tendrá un rol clave para evitar el abandono de los estudiantes.

Presencia cognitiva

La forma en que los instructores orienten y faciliten las interacciones en las comunidades de aprendizaje en línea es decisiva para el éxito. La presencia docente deberá estar encaminada al desarrollo del clima intelectual de la comunidad, es decir, generar presencia cognitiva (Garrison, 2007). El clima intelectual está asociado a cómo los instructores facilitan la reflexión crítica y el discurso a través de actividades, interacciones y discusiones. Darabi et al. (2011) mencionan que un nivel alto de aprendizaje se logra a través de la colaboración cognitiva de los estudiantes en donde existe: integración, síntesis y evaluación de ideas. Stavredes (2011) menciona que la presencia cognitiva es el desarrollo de significado a través de una comunicación sostenida dentro de una comunidad de investigación. En ella, los estudiantes trabajan juntos para construir experiencia y conocimiento a

través del pensamiento crítico. Por lo tanto, es recomendable crear cursos en línea que alienten a los estudiantes a examinar su pensamiento crítico, es decir, mirar distintos puntos de vista, analizar similitudes y diferencias y evaluar la perspectiva en el contexto en el que se presenta la información (Stavredes, 2011).

La presencia cognitiva de los estudiantes mejora cuando tienen oportunidades de desarrollar su inteligencia. Antes de asimilar los datos, se pasa por un proceso cognoscitivo en donde los estudiantes reflexionan de forma crítica para determinar qué tan relevante, confiable y creíble es la información. Los siguientes estándares podrían ayudar a desarrollar el pensamiento crítico (Elder y Paul, 2010, citado en Stavredes, 2011), con preguntas que se enfocan en la claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad y alcance (Figura 10).

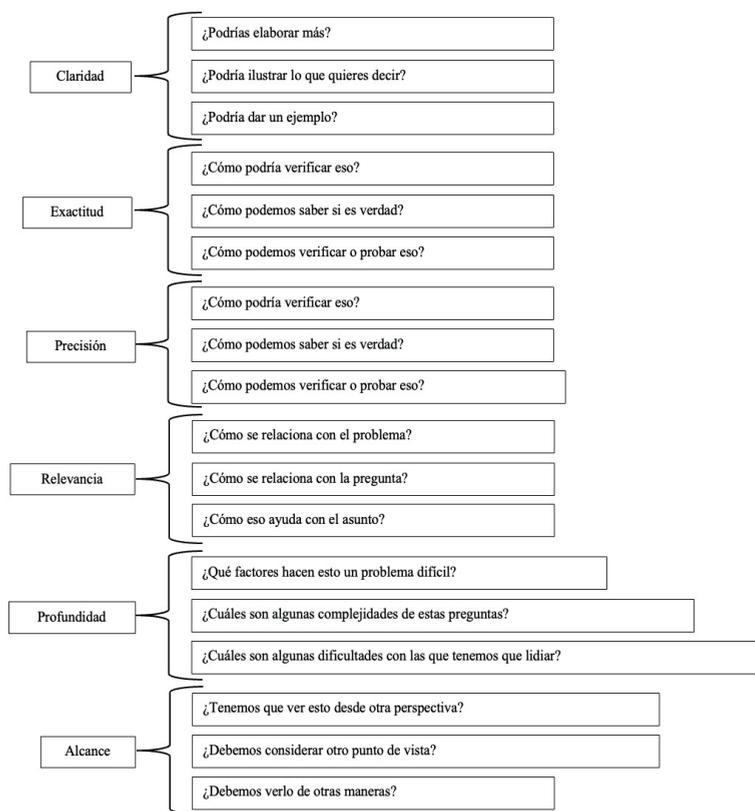


Figura 10. Estándares intelectuales para desarrollar pensamiento crítico

Fuente: elaboración propia.

La presencia cognitiva es responsabilidad de los instructores en línea, aunque también hay quienes argumentan que dicha presencia no debe ser fomentada solo por los instructores, sino también por los estudiantes. Chen et al. (2019) mencionan que los estudiantes pudieran compartir los roles de liderazgo y fomentar la presencia cognitiva. Sin embargo, las características de los alumnos de este estudio no concuerdan con las del liderazgo en ambientes o comunidades virtuales, por lo que la responsabilidad de fomentar la presencia cognitiva recae en el instructor. Además, es necesario investigar la efectividad de la presencia cognitiva facilitada por los estudiantes. En este sentido, se prefiere que los docentes ejerzan en la comunidad de aprendizaje y fomenten la presencia cognitiva desde estrategias y enfoques de desarrollo de pensamiento crítico, y trabajar bajo enfoques de aprendizaje basado en problemas que pudieran generar aprendizaje activo y pensamiento crítico. La presencia cognitiva implica otorgar tiempo para las reflexiones, crear grupos pequeños para debates y dar la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico, así como realizar evaluaciones pertinentes (Silva-Quiroz, 2010).

En la educación en línea, específicamente en el aprendizaje asíncrono, con la presencia cognitiva se tiene el potencial de mejorar la calidad intelectual y el aprendizaje (Garrison, D., 2003). El rol del docente es proveer a los estudiantes la estructura, guía, motivación y apoyo para que colaboren con consciencia. Aunado a la presencia cognitiva, la social y la de docencia juegan un papel importante para crear el sentido de comunidad en línea. Sentirse emocionalmente conectado genera una sensación de confianza, pertenencia y deseos de participar con una actitud de cuestionamiento (Garrison, 2007; Silva-Quiroz, 2010). De acuerdo con Stavredes (2011), cuanto más confianza tengan los estudiantes en línea para colaborar, mejor será su desempeño y sentido de comunidad para seguir aprendiendo.

Presencia social

La presencia social les permite a los estudiantes sentir confianza y sentido de pertenencia en una comunidad. Esto les ayuda a construir relaciones y a trabajar colaborativamente. En ambientes en línea es más complicado crear el sentido de comunidad que requieren los alumnos (Akcaoglu y Lee, 2016; Stavredes, 2011); sin embargo, es posible crear las condiciones para que se integren académica y socialmente y para ello es necesario reconocer los factores que contribuyen a la presencia social. De acuerdo con Akcaoglu y Lee (2016), los estudiantes requieren satisfacer la necesidad básica de conectar socialmente, afiliación, afirmación y apoyo. Es decir, deben sentirse parte de la comunidad.

La presencia social promueve confort y una conexión emocional, lo cual también está vinculado con los resultados de aprendizaje (Akcoughlu y Lee, 2016). Aragón (2003) menciona que la meta de la presencia social es elevar el nivel de confort, inclusión y control de sus habilidades y afecciones que necesitan para construir relaciones interpersonales. La presencia social no es responsabilidad única de los instructores o los diseñadores de cursos, sino de todos los actores dentro de los ambientes de aprendizaje. La presencia social se manifiesta cuando existen valores comunes y similitudes entre los involucrados. Identificarse mutuamente ayuda a la sociabilidad, a la cohesión del grupo y a reconocer los espacios sociales, su estructura, es decir, sus normas, valores, roles, reglas, creencias e ideales, lo cual conlleva satisfacción en la comunidad en línea (Aragón, 2003; Akcoughlu y Lee, 2016).

Algunas estrategias que se recomiendan para promover la presencia social se pueden observar en la Tabla 7. Las estrategias están enfocadas en los diseñadores de cursos, instructores y los participantes (Aragón, 2003).

Tabla 7. Estrategias para fomentar la presencia social

Diseñadores de cursos instructores participantes		
Desarrollar mensajes de bienvenida	Contribuir en los foros de discusión	Contribuir a los foros de discusión
Incluir perfiles de estudiantes	Responder el correo electrónico	Responder el correo electrónico
Incorporar audio	Proveer retroalimentación rápida	Conversar
Limitar el tamaño del grupo (20-25 estudiantes)	Conversar	Compartir historias y experiencias personales
Estructurar las actividades de aprendizaje colaborativo (trabajo en equipo, discusiones en equipo, lluvia de ideas, proyectos en equipo, debates)	Compartir experiencias e historias personales	Utilizar humor
	Utilizar humor	
	Utilizar emoticones	Utilizar emoticones
	Utilizar nombres personales	Utilizar títulos apropiados
	Permitir que los estudiantes se contacten con los instructores	

Fuente: elaboración propia.

La presencia social se puede generar desde el diseño instruccional, la mediación del docente y la participación de los estudiantes. Además, mejora la conexión dentro de una comunidad en línea (Kear, 2010). La integración académica y social son claves en la retención de los estudiantes en la educación en línea. Por tanto, la recomendación para evitar el abandono de los alumnos es hacer sentir la presencia docente, cognitiva y social a través de estrategias interactivas, con actividades de aprendizaje colaborativo que despierten el interés intelectual, la confianza y el sentido de pertenencia. Es decir, proporcionar a los estudiantes la oportunidad de comunicarse con herramientas síncronas y asíncronas, pero con una estrategia orientada a la creación de un sentido de comunidad en línea.

Reflexiones sobre los estudiantes y sus predictores de éxito en la educación en línea

Ser estudiante en línea puede ser un reto complicado, aunque como primera impresión es atractiva para quienes demandan una educación flexible que se adapte a sus características, necesidades personales, académicas y profesionales. Dejarse llevar por una publicidad que promete una educación flexible, rápida, fácil y de calidad tiene consecuencias que, si bien tal vez benefician a las instituciones de educación, a muchos estudiantes los deja decepcionados. Estas son algunas reflexiones sobre los predictores de éxito que pudieran marcar una diferencia en su vida académica.

En un ambiente en línea convergen poblaciones de estudiantes diversas, lo cual conlleva grandes ventajas por la riqueza cultural y de experiencias que pudieran aportar. No obstante, en estos escenarios virtuales, el éxito de los estudiantes depende de múltiples factores que abarcan distintas áreas como los factores humanos, incluyendo las actitudes de los estudiantes e instructores, y los estilos de aprendizaje y de enseñanza. Por otro lado, estos factores están relacionados con los contenidos y el aprendizaje, en otras palabras, el formato del contenido, la estructura y el *software* que se utiliza como medio de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se involucran factores institucionales como: políticas educativas, clima, cultura, liderazgo y cuestiones de infraestructura tecnológica (Barclay et al., 2018).

Los factores humanos, de contenido y aprendizaje e institucionales son categorías generales que comprenden variadas dimensiones. Yukselturk y Bulut (2007) los clasificaron en factores institucionales, tecnológicos, instructores, estudiantes, sistemas de apoyo, estructura del curso y diseño instruccional. En ambas clasificaciones, de Barclay et al. (2018) y Yukelturk y Bulut (2007), se comprenden holísticamente todos los factores que impactan en el éxito o fracaso de los estudiantes en línea. Aunque, ¿cuál de todos estos factores son los más representativos o los que

más influyen en la retención de estudiantes en la educación virtual? La respuesta podría ser tan variada como los factores. En el anexo B se pueden observar las habilidades para que los estudiantes tengan éxito en línea.

Factores institucionales

Estos son algunos predictores influyentes en la retención y el éxito de los estudiantes en línea. Según Barclay et al. (2018) y Skelcher et al. (2020), los factores institucionales son clave en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes en línea. Este es uno de los pasos más importantes al ofrecer un programa educativo virtual; reconocer a los estudiantes y saber qué deficiencias traen consigo para incrementar sus posibilidades de retención. Por ejemplo, un estudiante recién ingresado probablemente tendrá dificultades técnicas o carecerá de ciertas habilidades. Es responsabilidad de la institución proveerles de apoyo técnico a través de un sistema de soporte (Hart, 2012; Song et al., 2003).

Una vez inscritos en los programas educativos, los docentes serán responsables de su trayectoria académica y de proveer las condiciones adecuadas para ellos. Lo que predice el éxito en la educación en línea son las prácticas culturales solidarias, ya que en muchos casos a los estudiantes se les dificulta adaptarse a los ambientes de aprendizaje y se sienten aislados, frustrados, confundidos y ansiosos (Barclay et al., 2018). Al igual que el resto de los factores, las herramientas comunicativas y la comunicación en sí, son elementos clave en el éxito de los estudiantes y del programa educativo en línea en general (Kauffman, 2015; Yukelturk y Bulut, 2007). En la Figura 11 se resumen estos factores institucionales.

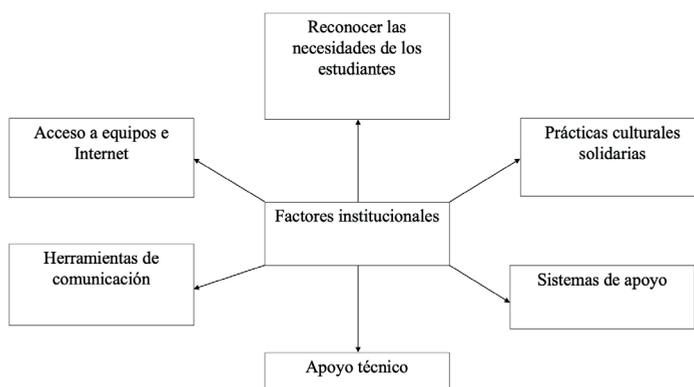


Figura 11. Factores institucionales predictores del éxito de estudiantes en línea

Fuente: elaboración propia.

Factores de contenido y aprendizaje

La responsabilidad de ofrecer una estructura eficiente para los cursos en línea también recae en la institución, Yukelturk y Bulut (2007) mencionan que la manera en que se organiza la educación en línea también es un predictor de éxito; más aun, es la calidad de las instrucciones que se ofrecen y la retroalimentación proporcionada por los instructores. Otros aspectos que también forman parte de los factores de contenidos y aprendizaje son las actividades extracurriculares (Colorado y Eberle, 2012). Esto genera sentido de comunidad en los estudiantes en línea al participar en actividades y proyectos que van más allá de sus clases normales, como, por ejemplo, la participación presencial y virtual en eventos académicos, culturales y deportivos. Entre otros factores predictores del éxito de estudiantes están sus estilos de aprendizaje y cognitivos (Kauffman, 2015, Obizoba, 2016), lo cual pudiera ser un reto mayor para las IES, los instructores y los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. Por esto, se requieren estrategias didácticas que abarquen un rango amplio de maneras de enseñar. En este sentido, las habilidades digitales, de lectura y escritura también predicen la efectividad en sus clases, por la naturaleza de la educación en línea (Obizoba, 2016). En la Figura 12 se resumen estos factores.

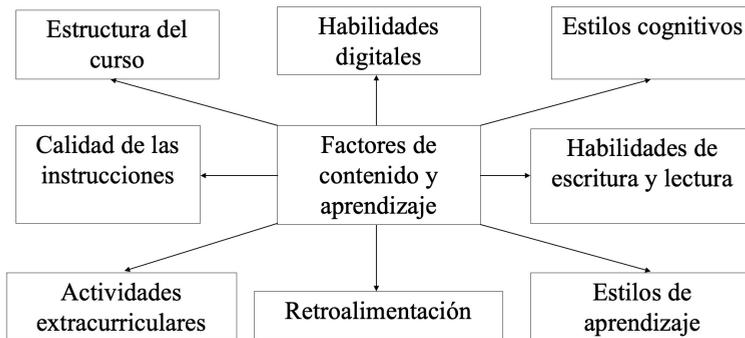


Figura 12. Factores de contenido y aprendizaje predictores del éxito de estudiantes en línea. Fuente: elaboración propia.

Factores humanos

Los factores intrínsecos de los estudiantes son los más críticos e implican una variedad de rasgos. Los datos demográficos, por ejemplo, han resultado ser predictores de éxito. El género, la edad, el nivel y antecedentes educativos, así como el estatus

familiar, se han identificado como variables de retención de los estudiantes (Colorado y Eberle, 2012). Yukselturk y Bulut (2007) también mencionan que estos datos influyen en la calidad de la experiencia educativa; sin embargo, específicamente la edad y el género han mostrado diferencias significativas. Lo más revelador ha sido que muchos estudiantes con experiencia previa en línea son más capaces, pues ya han desarrollado habilidades que les facilitan su trayectoria escolar (Colorado y Eberle, 2012; Yukselturk y Bulut, 2007).

Por otro lado, la automotivación, disciplina y la expectativa que tienen los estudiantes son factores esenciales en su permanencia y éxito en la educación en línea. Un estudiante motivado encuentra la manera de sortear los retos que se le presentan (Hart, 2012; Barclay et al., 2018). De igual manera, Hart (2012) afirma que los estudiantes motivados tienen un compromiso con las metas que se plantean, es decir, son disciplinados y su expectativa es regularmente positiva (Obizoba, 2016).

Song et al. (2003) comentan que cuando los estudiantes se sienten capaces de llevar a cabo las actividades demandadas, normalmente lo logran. De la misma manera, Barclay et al. (2018) agregan que sí perciben que la educación en línea es de utilidad su motivación hacia sus estudios mejora. Estos sentimientos positivos son determinantes en el bienestar y satisfacción de los estudiantes en ambientes virtuales y por ende incrementa su retención (Skelcher et al., 2020).

Los factores personales predictores de los estudiantes exitosos en línea se relacionan con habilidades específicas. Por ejemplo, Uzir et al. (2020) describen que los estudiantes con la capacidad de autorregular su aprendizaje utilizan cuatro acciones clave. Primero, definen qué tarea tienen que realizar, después establecen metas realistas, eligen estrategias que conducen al aprendizaje y finalmente evalúan la efectividad de las estrategias de aprendizaje con base en condiciones internas y externas. Los estudiantes con estas capacidades son conscientes de lo que quieren lograr, saben qué pasos seguir y administran su tiempo y esfuerzo para lograrlo. Además, lo más valioso es que tienen la habilidad para autoevaluar su desempeño. En otras palabras, controlan su comportamiento y acciones, ajustan sus estrategias, metas y monitorean su proceso (Colorado y Eberle, 2012). Asimismo, de acuerdo con Roper (2007), la gestión del tiempo es clave para el éxito en la educación en línea. Planear estratégicamente aumenta la efectividad académica de los estudiantes.

Entre otros factores, se encuentra la inteligencia emocional. Kauffman (2015) la describe como la conciencia de la autorregulación de sentimientos y necesidades. Estudiantes con estas habilidades responden de mejor manera ante los desafíos de la educación en línea, dado que tienen la capacidad de gestionar sus emociones en pro de sus metas y objetivos. En la Figura 13 se pueden observar en resumen los factores humanos.

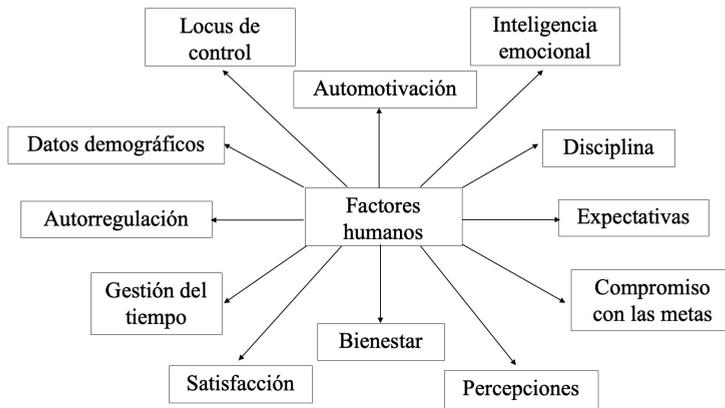


Figura 13. Factores humanos predictores del éxito de estudiantes en línea
 Fuente: elaboración propia.

Todos los factores se ubican en las tres clasificaciones generales (institucionales, de contenido y aprendizaje y factores humanos) y dentro de estos se encuentra el sentido de comunidad. No existe un factor más importante que otro. La clave es identificarlos para poder intervenir efectivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el anexo C se muestran de manera resumida factores que determinan el éxito de estudiantes en la educación en línea.

Material adicional

Anexo A. Factores de abandono en la educación en línea

FACTORES DE ABANDONO DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA			
INSTITUCIONALES (INTERNOS)	EXTERNOS	ESTUDIANTES	DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de cursos • Enfoque de aprendizaje • Materiales del curso • Conectividad y tecnología • Sistemas de apoyo • Servicios administrativos • Diseño del curso • Recursos financieros • Recursos de biblioteca • Prácticas de orientación • Tasas de graduación • Tipo de institución • Reputación de la institución • Marca institucional • Tasas de matrícula • Falta de estructura • Falta de interacciones con los docentes • Infraestructura tecnológica • Orientaciones presenciales • Calidad de los cursos • Diseño instruccional <p>(Chiyaka et al., 2016; Stoessel et al., 2015; Travers, 2016; Sorensen y Donovan, 2017; Ruso-Gleicher, 2015; Liang y Laing, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de comunidad • Familia • Ocupación laboral • Dificultades tecnológicas • Emergencias familiares • Situaciones económicas • Zonas horarias • Enfermedad • Falta de estructura • Falta de balance entre carga académica y laboral • Separación física • Vida externa a la escuela <p>(Cochran et al., 2014; Ruso-Gleicher, 2015; Simpson, 2015; Stoessel et al., 2015; Sorensen y Donovan, 2017; Travers, 2016; Seidel y Kutieleh, 2017; Young et al., 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Género • Ausentismo • Motivación • Habilidades personales • Promedio • Habilidades digitales • Gestión del tiempo • Disciplina • Aprendizaje autónomo • Experiencia académica • Expectativas sobre los cursos en línea • Locus de control • Hábitos de estudio • Comportamiento en línea • Autoconfianza • Experiencia de vida • Preparación académica • Compromisos personales • Aburrimiento y falta de interés • Capacidad intelectual • Habilidades cognitivas • Inteligencia emocional • Aislamiento • Falta de interacción • Habilidades de escritura • Necesidades personales • Estilos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de Retroalimentación • Habilidades de comunicación • Carga de trabajo • Falta de capacitación • Falta de habilidades de mediación • Falta de habilidades interpersonales • Falta de interacción • Desarrollo profesional • Actitudes y características personales • Competencias docentes • Falta de compromiso <p>(Goard y Jones, 2017; Seaton y Schwier, 2014; Kranzow, 2015; Sorensen y Donovan, 2017; Laing y Laing, 2015; Phirangee, 2016; Mantravadi y Snider, 2017; Robichaud, 2016; Ruso-Gleicher, 2015; La Madriz, 2016; Mills, 2015; Shaw et al., 2016; Youngju et al., 2015; Seidel y Kutieleh, 2017; Travers, 2015)</p>

Anexo B. Habilidades para tener éxito en la educación en línea

Habilidades para tener Éxito en la Educación en Línea

(ROPER, 2007)

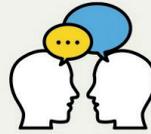


1.) DESARROLLA UNA ESTRATEGIA DE GESTIÓN DEL TIEMPO.

Planea estratégicamente tus actividades de aprendizaje. Elabora un horario y síguelo. Prioriza objetivos y cumplelos uno por uno.

2.) APROVECHA AL MÁXIMO EL FORO DE DISCUSSION

Involúcrate en el foro de discusión. La mejor manera de aprender es a través de la socialización. Comparte tus experiencias y conocimientos.



3.) APLICA EL CONOCIMIENTO

Busca la manera de aplicar el conocimiento a un contexto o situación de tu vida cotidiana.

4.) HAZ PREGUNTAS

Cuando tengas dudas, haz preguntas. Haciendo preguntas te ayudará a entender mejor las instrucciones y el material didáctico. También, ayudarás a otros a comprender y expandir el conocimiento.



5.) MANTENTE MOTIVADO

Busca maneras de automotivarte. Roper (2007) dice que te prometas un regalo, un viaje. Incentívatelo al terminar una actividad, una meta o un curso. .

6.) INVOLUCRATE EN LAS INSTRUCCIONES

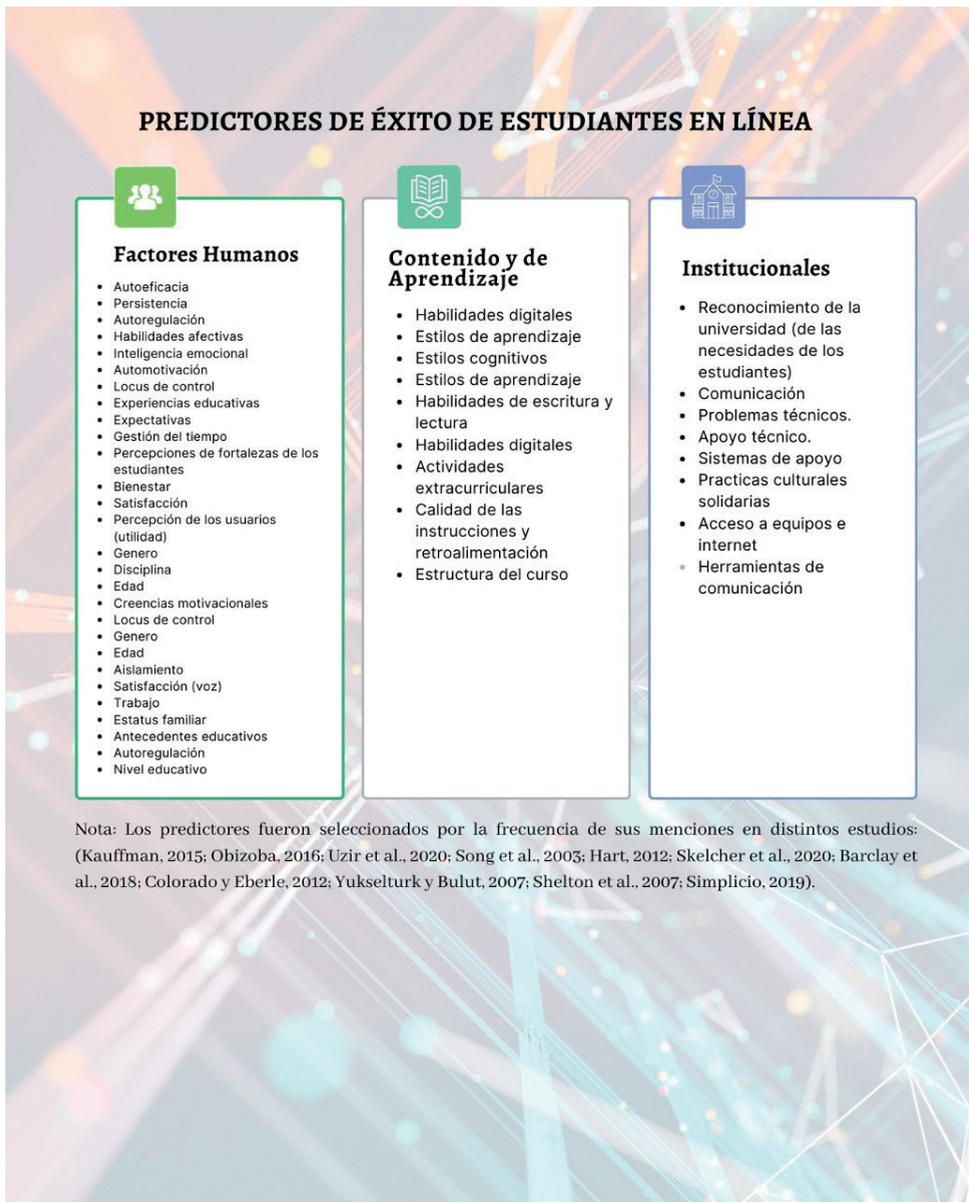
Participa preguntando si tienes dudas en las instrucciones. Solicita ejemplos. Pregunta a los instructores o a tus compañeros.



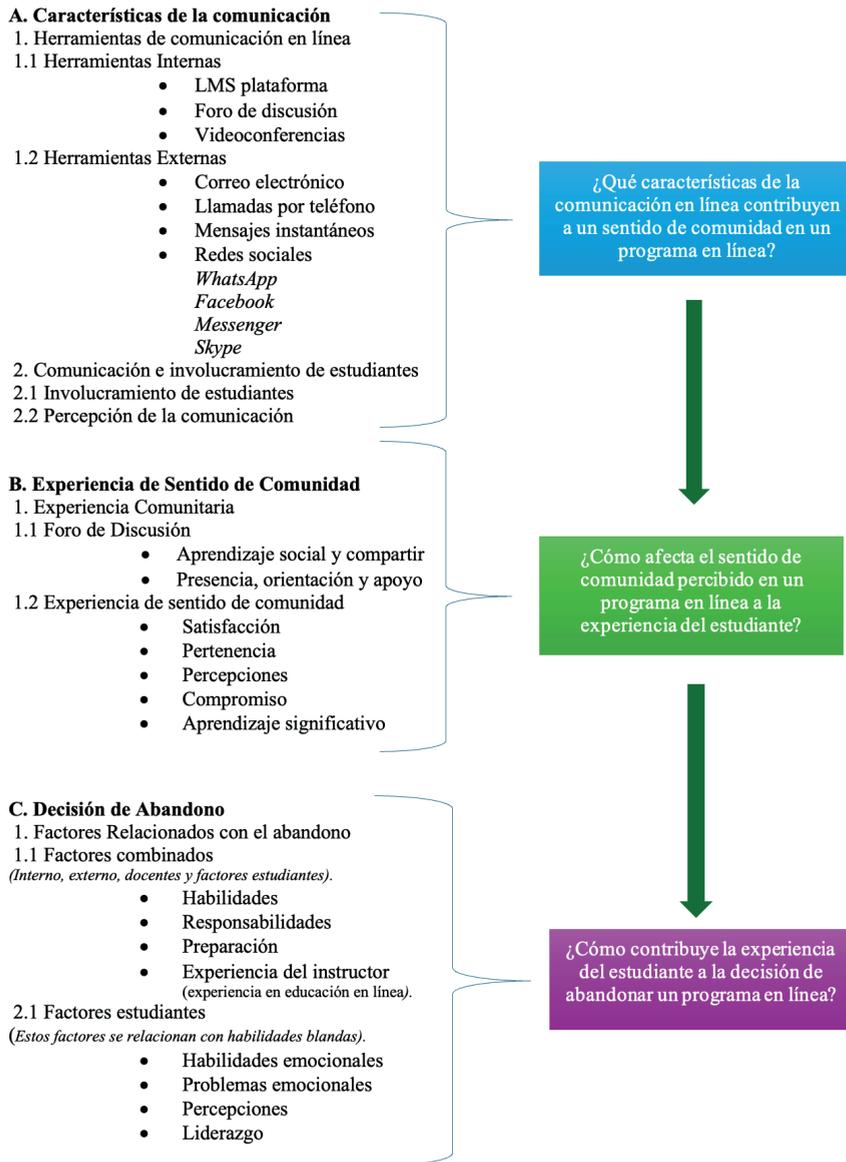
7.) CONECTA CON OTROS ESTUDIANTES

Socializa con tus compañeros. Existen infinidad de herramientas de comunicación para conectar con otros estudiantes. Comparte tus emociones, opiniones conocimientos y experiencias.

Anexo C. Factores que determinan el éxito en la educación en línea



Anexo D. Estructura temática de la experiencia de estudiantes en línea



Apéndice A. Preguntas de entrevista semiestructurada

Preguntas de investigación	Preguntas correspondientes de entrevista
1. ¿Qué características de la comunicación en línea contribuyen al sentido de comunidad en un programa en línea?	1. ¿Qué tan familiarizado está con el concepto de sentido de comunidad?
2. ¿Cómo afecta la experiencia del estudiante el sentido de comunidad percibido en un programa en línea?	2. ¿Cómo es la comunicación en el programa online?
3. ¿Cómo contribuye la experiencia de los estudiantes a la decisión de abandonar un programa en línea?	3. ¿Qué herramientas son las más utilizadas en el programa en línea para comunicarse?
	4. ¿Qué elementos de la comunicación en línea prefiere? ¿Qué significa para ti sentirte parte de la comunidad del programa en línea? ¿Cómo definiría la comunicación del programa <i>online</i> ?
	5. Cuéntame, ¿cómo es tu experiencia en el programa <i>online</i> ?
	6. ¿Cuéntame una experiencia en la que te hayas sentido parte de la comunidad?
	7. Sentirse parte de la comunidad afecta su experiencia en el programa. ¿Cómo?
	8. En general, ¿sentirse parte de la comunidad lo hace sentir más involucrado en el programa en línea?
	9. En general, ¿qué te hace sentir menos involucrado en el programa en línea?
	10. ¿Cómo te afecta en tus estudios sentirte parte de la comunidad del programa en línea?

Referencias

- Akcaoglu, M. y Lee, E. (2016). Increasing Social Presence in Online Learning through Small Group Discussions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2293>
- Alenezi, M., Wardat, S. y Akour, M. (2023). The need of integrating digital education in higher education: Challenges and opportunities. *Sustainability*, 15(6), 4782. <https://doi.org/10.3390/su15064782>
- Aliusta, G. O., Özer, B. y Kan, A. (2015). The Implementation of Student-Centred Instructional Strategies in Schools in North Cyprus. *Eğitim Ve Bilim*, 40(181), 77-91. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2822>
- Anand, G., Kumari, S. y Pulle, R. (2023). Fractional-Iterative BiLSTM Classifier: A Novel Approach to Predicting Student Attrition in Digital Academia. *SSRG International Journal of Computer Science and Engineering*, 10(5), 1-9. <https://doi.org/10.14445/23488387/ijcse-v10i5p101>
- Andrade, R. F. y Páez Paredes, M. (2021). El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 16-29.
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 57-68. <https://doi.org/10.1002/ace.119>
- Araguz-Lara, V. N., Acuña-Gamboa, L. A. y Bonilla-Murillo, E. (2022). Avanzar al conocimiento científico: estado del arte del aprendizaje invertido. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.acce>
- Aretio, L. G. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil [Distance and virtual education: Quality, disruption, adaptive learning and mobile learning]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Arkorful, V. y Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *Instructional Technology*, 12(1) 29-42. https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf
- Barclay, C., Donalds, C. y Osei-Bryson, K.-M. (2018). Investigating critical success factors in online learning environments in higher education systems in the Caribbean. *Information Technology for Development*, 24(3), 582-611. <https://doi.org/10.1080/02681102.2018.1476831>
- Barnes, C. (2017). An analysis of student perceptions of the quality and course satisfaction of online courses. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(6), 92-98. <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1530>
- Bawa, P. (2016). Retention in online courses: Exploring issues and solutions—A literature review. *Sage Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>

- Bernabé, M. del M. y Cremades, R. (2017). Sociedad del conocimiento, capital intelectual y educación musical en el siglo XXI [Knowledge society, intellectual capital and music education in the XXI century]. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 47-59. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.53380>
- Berry, G. R. (2018). Learning from the learners: Student perception of the online classroom. *Quarterly Review of Distance Education*, 19(3), 39-56. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=134727270&lang=es&site=ehost-live>
- Berry, S. (2017). Building community in online doctoral classrooms: Instructor practices that support community. *Online Learning*, 21(2), 42-63. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.875>
- Bickle, M. C. y Rucker, R. (2018). Student-to-student interaction: Humanizing the online classroom using technology and group assignments. *Quarterly Review of Distance Education*, 19(1), 1-56.
- Black, D., Bissessar, C. y Boolaky, M. (2019). Online education as an opportunity equalizer: The changing canvas of online education. *Interchange*, 50(3), 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09358-0>
- Boldt, D. J., Kassis, M. M. y Smith, W. J. (2017). Factors impacting the likelihood of student withdrawals in core business classes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 18(4), 415-430. <https://doi.org/10.1177/1521025115606452>
- Broussard, L. (2006). Understanding qualitative research: A school nurse perspective. *The Journal of School Nursing*, 22(4) 212-218. <https://doi.org/10.1177/2F10598405050220040501>
- Bryant, J. y Bates, A. J. (2015). Creating a constructivist online instructional environment. *TechTrends*, 59(2), 17-22. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0834-1>
- Cabero, J. A. y Fernández, B., R. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la universidad: RA y RV [Emerging digital technologies come into the university: AR and VR]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 119-138. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20094>
- Chang, Y. Q. E. Q. y Hannafin, M. J. (2015). The uses (and misuses) of collaborative distance education technologies: implications for the debate on transience in technology. *Quarterly Review of Distance Education*, 16(2). <https://link.gale.com/apps/doc/A437059686/AONE?u=anon~57d2828d&sid=googleScholar&xid=9e93e23e>
- Check, J. y Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Sage Publications.
- Chen, Y., Lei, J. y Cheng, J. (2019). What if online students take on the responsibility: students' cognitive presence and peer facilitation techniques. *Online Learning*, 23(1), 37- 61. <https://doi:10.24059/olj.v23i1.1348>
- Chickering, A. W. y Gamson, A. F. (2006). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991(47), 63-69.

- Chiyaka, E. T., Sithole, A., Manyanga, F., McCarthy, P. y Bucklein, B. K. (2016). Institutional characteristics and student retention: What integrated postsecondary education data reveals about online learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 19(2), 1-9. http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer192/chiyaka_sithole_manyanga_mccarthy_bucklein192.html
- Chrysikos, A., Ahmed, E. y Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2), 97-121. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>
- Chua, Y. P. y Chua, Y. P. (2017). Developing a grounded model for educational technology leadership practices. *Egitim Ve Bilim*, 42(189), 73-84. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6705>
- Cifuentes, G. y Vanderlinde, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: Estudio de caso múltiple en Colombia [ICT leadership in higher education: A multiple case study in Colombia]. *Comunicar*, 23(45), 133-142. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-14>
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology, Research and Development*, 59(4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9173-2>
- Clauson, C. y McKnight, J. (2018). Welcome to Campus: Planning for Diversity, Inclusion, and Equity. *Planning for Higher Education*, 47(1). <https://link.gale.com/apps/doc/A568148025/AONE?u=anon~13eb4f69&sid=googleScholar&xid=278a9f1f>
- Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M. y Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27-48. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9305-8>
- Colorado, J. T. y Eberle, J. (2012). Student demographics and success in online learning environments. *Emporia State Research Studies*, 46(1), 4-10. <https://dspacep01.emporia.edu/bitstream/handle/123456789/380/205.2.pdf>
- Covelli, B. J. (2017). Online discussion boards: The practice of building community for adult learners. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 139-145. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1274616>
- Cowie, N. y Sakui, K. (2020). Enhancing student retention rates on open non-formal online language learning courses. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 2(1), 25-26. <https://doi.org/10.24135/PJTEL.V1I1.17>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Darabi, A., Arrastia, M. C., Nelson, D. W., Cornille, T. y Liang, X. (2011). Cognitive presence in asynchronous online learning: A comparison of four discussion strategies. *Journal*

- of *Computer Assisted Learning*, 27(3), 216-227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00392.x>
- de Pablo González, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 43-58. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/129171/7083-14654-1-PB.pdf?sequence=1>
- Delmas, P. M. (2017). Using VoiceThread to create community in online learning. *TechTrends*, 61(6), 595-602. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0195-z>
- Deming, D. J., Goldin, C., Katz, L. F. y Yuchtman, N. (2015). Can online learning bend the higher education cost curve? *American Economic Review*, 105(5), 496-501. <https://doi.org/10.1257/aer.p20151024>
- Díaz, Y. E., Rochín, C. A. F., Encinas, K. L. P., Vega, J. E. P. y Rodríguez, J. A. S. (2017). Liderazgo directivo para impulsar iniciativas de educación a distancia [Management leadership to promote distance education initiatives]. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-23. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/704>
- Elder, L. y Paul, R. (2010). Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986272.pdf>
- Escorcía-Oyola, L. y de Triviño, C. J. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes [Trends in ITC use in a school context, based on teachers' experiences]. *Educación y Educadores*, 18(1), 137-152. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.8>
- Fernández-Cruz, F. y Fernández-Díaz, M. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales [Generation Z's teachers and their digital skills]. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Flanagan, L. y Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142. <https://doi.org/10.1108/09578230310464648>
- Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: Can it explain and guide learning in the digital age? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(5), 11-26. http://t.www.na-businesspress.com/JHETP/ForoughiA_Web15_5_.pdf
- Foster, L., Neuer Colburn, A. y Briggs, C. (2018). Language & online learning: Inform, inspire, and engage virtual learning communities. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1), 1-20. <https://repository.wcsu.edu/jcps/vol11/iss1/6>
- Frasineanu, E. S. y Ilie, V. (2017). Student-centered education and paradigmatic changes. *Revista De Stiinte Politice*, 54, 104-117. http://193.231.40.249/revistadestiintepolitice/files/numarul54_2017/RSP%2054.pdf#page=104

- Garrison, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*, 4(1), 47-58. http://cordonline.net/mntutorial2/module_4/Reading%204-3%20cognitive%20presence.pdf
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>
- George, A. J., McEwan, A. y Tarr, J. A. (2021). Accountability in educational dialogue on attrition rates: Understanding external attrition factors and isolation in online law school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(1), 111-132. <https://doi.org/10.14742/AJET.6175>
- Ghavifekr, S. y Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/79>
- Gil, J. M. S., Ornellas, A. y Carballo, J. A. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital [The changing situation of university in the digital age]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Goad, T. y Jones, E. (2017). Training online physical educators: A phenomenological case study. *Education Research International*, 2017, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2017/3757489>
- González-Pérez, A. (2017). Dinamización tecnológica de la escuela a través del liderazgo del coordinador TIC [Technological dynamism of school through the leadership of the ICT coordinator]. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200006>
- Hart, C. (2012). Factors Associated with Student Persistence in an Online Program of Study: A review of literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11, 19-42. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=129046754a442dcc83fda195b618db9e2f827229>
- Harysi, M. A., Negoita, B. y Nandhakumar, J. (2019, del 8 al 14 de junio). The evolution of leadership structures in online communities: A social network perspective the evolution of leadership structures in online communities: a social network perspective [conferencia]. *Proceedings of the 27th. European Conference on Information Systems*, Stockholm, Sweden. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm, <https://doi.org/10.3916/C45-2015-14>
- Huddar, S. M., Chavarkar, S. P. y Patil, B. U. (2023). Impacts Of Online Education Learning. *Journal of Advanced Zoology*, 44(S8), 183-187. <https://doi.org/10.53555/jaz.v44is8.3531>

- Ianos, M. G. (2017). Online feedback in learning: Students' perceptions. *eLearning y Software for Education*, 2, 371-378. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-17-138>
- Ibañez-Cubillas, P. y Pinto, M. M. (2019). Una exploración del e-liderazgo en comunidades virtuales de práctica. *Edmetic*, 8(2), 73-90. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12138>
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. y Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3-25. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fsloanconsortium.org%2fjaln%2fv11n2%2fusing-asynchronous-audio-feedback-enhance-teaching-presence-and-students%25E2%2580%2599-sense-community>
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st-century skills. *Educational Leadership and Administration*, 27, 82-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094407.pdf>
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23, 1-13. <https://repository.alt.ac.uk/2415/1/1648-7585-1-PB.pdf>
- Kear, K. (2010 del 3 al 4 de mayo). Social presence in online learning communities [conferencia]. *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning*, Aalborg, Denmark. <https://oro.open.ac.uk/21777/2/299A98F0.pdf>
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method-phenomenology. *Asian Social Science*, 10(21), 298-310. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n21p298>
- Kilburn, A., Kilburn, B. y Hammond, K. (2017). The role of quality in online higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(7), 80-86. <https://www.articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1469>
- Klentak, A. S. y Klentak, L. S. (2022). E-mail as an Educational and Educational Resource of Distance Learning. *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences Scientific Center. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*, 24(1), 36-44. <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2022-24-82-36-44>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Kranzow, J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 131-139. https://jolt.merlot.org/vol9no1/kranzow_0313.pdf
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Revista Orbis*, 12(35), 18-40. <http://www.revistaorbis.org/pdf/35/art2.pdf>

- Laing, C. L. y Laing, G. K. (2015). A conceptual framework for evaluating attrition in online courses. *The e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 9(2), 39-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167354.pdf>
- Lee, J. y Martin, L. (2017). Investigating students' perceptions of motivating factors of online class discussions. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(5), 148-172. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.2883>
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lin, X. y Gao, L. (2020). Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 169-179. <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/448>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liou, D., Chih, W., Yuan, C. y Lin, C. (2016). The study of the antecedents of knowledge sharing behavior. *Internet Research*, 26(4), 845-868. <https://doi.org/10.1108/IntR-10-2014-0256>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J. y Lee, S. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 87-88. <https://www.learntechlib.org/primary/p/24101/>
- Mantravadi, S. y Snider, D. (2017). Online teaching overview and misconceptions: Two keys of sustainability in online courses and tools. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(7), 106-110. <https://www.articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1472>
- Marí, R., Bo, R. M. y Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Ciències de l'Educació*, 1(7), 113-132. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>
- Markova, T., Glazkova, I. y Zaborova, E. (2017). Quality issues of online distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
- Mbatí, L. y Minnaar, A. (2015). Guidelines towards the facilitation of interactive online learning programmes in higher education. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 16(2), 272-287. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2019>
- Mehboob-Ul-Hassan y Akbar, R. A. (2016). Attitudes and practices of secondary school students about information communication technology: A comparison by gender, locale and subjects of study. *Journal of Educational Research*, 19(1), 24-38. <https://prdb.pk/article/attitudes-and-practices-of-secondary-school-students-about-i-3398>

- Méndez Lara, M. del R. y Galvanovskis Kasparane, A. (2011). Sentido de comunidad virtual: Un estudio teórico empírico. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 8-18. <https://doi.org/10.48102/pi.v19i1.236>
- Mills, J. D. (2015). Learning management systems must evolve to curb student attrition. *Journal of Applied Learning Technology*, 5(4), 41-45.
- Moate, R. M. y Cox, J. A. (2015). Learner-centered pedagogy: Considerations for application in a didactic course. *The Professional Counselor*, 5(3), 379-389. <https://doi.org/10.15241/rmm.5.3.379>
- Moore, R. (2014). Importance of developing community in distance education courses. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 58(2), 20-24. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0733-x>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Murdock, J. L. y Williams, A. M. (2011). Creating an online learning community: Is it possible? *Innovative Higher Education*, 36(5), 305-315. <https://doi.org/10.1007/s10755-011-9188-6>
- Muslem, A., Kasim, U., Mustafa, F., Fitriani, S. S. y Rahmi, M. (2024). The Correlation Between the Use of Online Learning Platforms and Undergraduate Students' Self-Efficacy. *Journal of Language and Education*, 10(1), 83-100. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.17606>
- Nashruddin, N., Alam, F. A. y Tanasy, N. (2020). Perceptions of teacher and students on the Use of e-mail as a medium in distance learning. Berumpun: *International Journal of Social, Politics, and Humanities*, 3(2), 182-194. <https://doi.org/10.33019/BERUMPUN.V3I2.40>
- Oatley, K. (2017). *Perceptions and representations: The theoretical bases of brain research and psychology*. Routledge.
- Obizoba, C. (2016). Effective facilitation methods for online teaching. *International Journal of Higher Education Management*, 2(2), 14-25. https://ijhem.com/cdn/article_file/i-4_c-30.pdf
- Ornelas, D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-5. https://cursa.ihmc.us/rid=1197825490109_292844636_18963/Foro%20Virtual.pdf
- Parra, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1),6. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/111162/174740/v.74%20N.1%20p%20119-132.pdf?sequence=1>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Sage.

- Percy, W. H., Kostere, K. y Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/7>
- Phirangee, K. (2016). Students' perceptions of learner-learner interactions that weaken a sense of community in an online learning environment. *Online Learning*, 20(4), 13-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124630.pdf>
- Poulin, R. y Straut, T. (2016). *WCET Distance Education Enrollment Report 2016*. WCET BABSON Survey Research Group. <http://wcet.wiche.edu/initiatives/research/WCET-Distance-Education-Enrollment-Report-2016>
- Puzziferro, M. y Shelton, K. (2009). Challenging our assumptions about online learning: A vision for the next generation of online higher education. *Distance Learning*, 6(4), 9-20.
- Queiros, D. R. y de Villiers, M. R. (2016). Online learning in a South African higher education institution: Determining the right connections for the student. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(5), 165-185. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2552>
- Quiroz, J. S. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Ransdell, S., Borrór, J. y Su, H. F. (2018). Users not watchers: Motivation and the use of discussion boards in online learning. *Distance Learning*, 15(2), 35-39. <https://nsuworks.nova.edu/fdla-journal/vol3/iss1/4>
- Rivero, M. A., Behr, A. y Pesce, G. (2019). Gestión de la educación a distancia: revisión sistemática de la literatura. *Gestión Universitaria*, 12(2), 1-30. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4767>
- Robichaud, W. (2016). Orientation programs to increase retention in online community college courses. *Distance Learning*, 13(2), 57-64. <https://www.thefreelibrary.com/Orientation+programs+to+increase+retention+in+online+community...-a0464244296>
- Robbins, J. (2021). Effective moderation in asynchronous discussion forums in online language classrooms. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(4), 1-22. <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.898>
- Roper, A. (2007). The Development of Online Student Skills: Successful online students share their secrets. In *Proceedings of TCC 2007* (pp. 171-183). TCC Hawaii. <https://www.learntechlib.org/p/43731/>.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Russo-Gleicher, R. J. (2013). Qualitative insights into faculty use of student support services with online students at risk: Implications for student retention. *Journal of Educators Online*, 10(1), 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1004894.pdf>

- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1-12. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i4.257>
- Sanders, M. y George, A. (2017). Viewing the changing world of educational technology from a different perspective: Present realities, past lessons, and future possibilities. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2915-2933. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9604-3>
- Scoppio, G. y Luyt, I. (2017). Mind the gap: Enabling online faculty and instructional designers in mapping new models for quality online courses. *Education and Information Technologies*, 22(3), 725-746. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9452-y>
- Seaton, J. X. y Schwier, R. (2014). An exploratory case study of online instructors: Factors associated with instructor engagement. *Journal of Distance Education*, 29(1), 1-16. <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/870/1538>
- Seidel, E. y Kutieleh, S. (2017). Using predictive analytics to target and improve first year student attrition. *Australian Journal of Education*, 61(2), 200-218. <https://doi.org/10.1177/0004944117712310>
- Shackelford, J. L. y Maxwell, M. (2012). Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 228-249. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1339>
- Shahatha, A. F. y Ahmad, R. (2018). The moderating effect of virtual leadership behaviors towards knowledge sharing in online programming communities. *Journal of Information System and Technology Management*, 3(7), 97-112. <http://www.jistm.com/PDF/JISTM-2018-07-03-09.pdf>
- Shaw, M., Burrus, S. y Ferguson, K. (2016). Factors that influence student attrition in online courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 19(3), 24-31. https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall193/shaw_burrus_ferguson193.html
- Shea, P.J., Pickett, A. M. y Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of “teaching presence” in the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
- Shim, W.-J. y Perez, R. J. (2018). A multi-level examination of first-year students’ openness to diversity and challenge. *Journal of Higher Education*, 89(4), 453-477. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1434277>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: Are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>

- Skelcher, S., Yang, D., Trespalacios, J. y Snelson, C. (2020). Connecting online students to their higher learning institution. *Distance Education*, 41(1), 128-147. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724771>
- Skrobach, N., Shapoval, O., Vyshyvanuk, V. y Petryna, V. (2022). Technologization of Innovative Educational Processes in Higher Education Establishments. *Archive of Clinical Medicine*, 28(1), 61-63. <https://doi.org/10.21802/acm.2022.1.1>
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R. y Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Sorensen, C. y Donovan, J. (2017). An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university. *Online Learning*, 21(3), 206-221. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.935>
- Stavredes, T. (2011). *Effective Online Teaching Foundations and Strategies for Student Success*. Wiley.
- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M., Fisseler, B. y Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228-246. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>
- Sun, A. y Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15(1), 157-190. <https://doi.org/10.28945/3502>
- Terosky, A. L. y Heasley, C. (2015). Supporting online faculty through a sense of community and collegiality. *Online Learning*, 19(3), 147-161. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067522.pdf>
- Thomas, M., Verma, N. y Badyal, D. K. (2021). Online monthly discussion module of simulation-based teaching: Effect on knowledge. *Journal of Education Technology in Health Sciences*, 8(2), 48-52. <https://doi.org/10.18231/JJETHS.2021.010>
- Travers, S. (2016). Supporting online student retention in community colleges. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(4), 49-61.
- Trespalacios, J. y Perkins, R. (2016). Sense of community, perceived learning, and achievement relationships in an online graduate course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 31-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106347.pdf>
- Uzir, N. A. A., Gašević, D., Jovanović, J., Matcha, W., Lim, L. A. y Fudge, A. (2020). Analytics of time management and learning strategies for effective online learning in blended environments. In *Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge* (pp. 392-401). Publication History. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375493>

- Valentine, K., Kopcha, T. y Vagle, M. (2018). Phenomenological methodologies in the field of educational communications and technology. *TechTrends*, 62, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0317-2>
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.
- Witzig, L., Spencer, J. y Myers, K. (2017). Social media: Online versus traditional universities and developing communities? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(6), 39-52. <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1524>
- Youngju, L., Jaeho, C. y Taehyun, K. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Yukselturk, E. y Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6a6e0db86213d24a5fa724ded02bff276163dce6#page=76>
- Zhong, L. (2018). Strategies and practices related to teaching large online classes. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(1), 152-166. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v18i1.541>

Algunas obras del mismo autor, como coordinador:

- *Liderazgo y empoderamiento. Competencias para triunfar en la sociedad digital*
- *Elaboración de Tesis, una guía para docentes y estudiantes*

Consulta este y otros títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:



<https://libros.uat.edu.mx>



<https://publicaciones.uat.edu.mx>

Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez

Sentido de comunidad. La experiencia de estudiantes en línea
de Enrique Bonilla Murillo, autor, se publicó de manera digital por la Universidad
Autónoma de Tamaulipas y Fontamara en marzo 2025 bajo el cuidado de
Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen,
Alcaldía Coyoacán, 04100, Ciudad de México. La revisión y diseño editorial
correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

Las instituciones educativas en todo el mundo utilizan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para fortalecer la educación. Además, la tecnología ha sido útil para incrementar la oferta educativa a poblaciones cada vez más extensas y diversas. A pesar de todos los retos existentes en torno a la integración de las TIC en la educación, se sigue impulsando su utilización. Sin embargo, específicamente en la educación en línea, aunque la matrícula es alta, el problema más significativo continúa siendo el abandono por parte de los estudiantes. Las razones son de toda índole, desde la falta de infraestructura tecnológica, diseño instruccional e integración de las TIC en la dimensión pedagógica, hasta factores relacionados particularmente con la mediación docente, como la falta de capacitación. Asimismo, los factores externos a los estudiantes como su familia, trabajo y cuestiones económicas. Los estudiantes en línea también abandonan su educación por razones relacionadas con su formación personal. Es decir, la falta de habilidades socioemocionales es determinante en su toma de decisión sobre su retiro de la educación en línea.

Entre los múltiples motivos está el sentido de comunidad como un factor decisivo en los ambientes virtuales. Si los estudiantes no se sienten parte del grupo, tienden a evitar las participaciones y a aislarse.

Por medio de sentido de comunidad: La experiencia de estudiantes en línea se pretende introducir a la exploración y comprensión del fenómeno del abandono de la educación virtual.

ISBN UAT: 978-607-8888-67-2
ISBN Fontamara: 978-607-736-971-4

ISBN: 978-607-736-971-4

