

**Satisfacción estudiantil del programa de Magister en Docencia para la Educación Superior, versión online**  
**Student satisfaction with the Master's Programme in Teaching for Higher Education, online version**

*Artículo de investigación*

Damarys Roy Sadradin<sup>1</sup>  
[droysadradin@uandresbello.edu](mailto:droysadradin@uandresbello.edu)

Juan Pablo Catalán Cueto<sup>2</sup>  
[juanpablo.catalan@usek.cl](mailto:juanpablo.catalan@usek.cl)

Victoria Peña Caldera<sup>3</sup>  
[vpcaldera@gmail.com](mailto:vpcaldera@gmail.com)

*Recibido: 10 de enero de 2020*

*Evaluado: 13 de marzo de 2020*

*Aceptado para su publicación: 19 de mayo de 2020*

**Resumen**

El presente estudio se enmarca en el contexto del Magister en Docencia en Educación superior modalidad online de la Universidad Andrés Bello de Santiago, Chile. El objetivo es analizar la satisfacción estudiantil que las cohortes 2018 y 2019 tienen del programa a partir de los datos arrojados por la encuesta de satisfacción aplicada al finalizar cada

**Abstract**

The current study is framed within the context of the online Master in Higher Education Teaching provided by Universidad Andrés Bello Santiago, Chile. The objective is to analyse the students' satisfaction that the 2018 and 2019 cohorts have of the programme, based on the data obtained by the satisfaction survey applied at the end of each of subject. The dimensions studied

<sup>1</sup> Profesora de Español y Literatura. Doctora en Educación. Directora Magister en Docencia para la Educación Superior UNAB Universidad Andrés Bello (UNAB), Chile. ORCID: 0000-0003-1304-8313

<sup>2</sup> Profesor de Educación General Básica. Doctor en Educación. Miembro del Comité curricular del Magister en Docencia para la Educación Superior UNAB. Universidad USEK, Chile. ORCID: 0000-0003-4702-8839

<sup>3</sup> Profesora de Historia y Geografía. Magister en Currículo y Evaluación. Miembro del Comité curricular del Magister en Docencia para la Educación Superior UNAB. Universidad Andrés Bello (UNAB), Chile. ORCID: 0000-0002-0456-4677

una de las asignaturas. Las dimensiones consultadas son: Estructura y diseño de la asignatura, recursos didácticos, usabilidad y accesibilidad y profesor titular. La metodología de estudio es cuantitativa con un diseño no experimental transeccional, de alcance descriptivo. Se trabajó con una muestra no probabilística intencionada de las versiones del programa 8 y 9. Los estudiantes que respondieron el cuestionario corresponden a 93 estudiantes de la versión 8 y 78 estudiantes de la versión 9 que pertenecen a las cohortes 2018 y 2019, los cuales hacen un total de 171 estudiantes. Los resultados del análisis arrojan que los estudiantes evidencian un alto nivel de aprobación de los distintos ámbitos evaluados, pero hay áreas con un porcentaje relativamente menor en la evaluación realizada referidas a aspectos de estrategias de enseñanza, materiales y herramientas virtuales y el rol del docente como facilitador de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Enseñanza superior, Calidad de la Educación, Enseñanza Multimedia, Evaluación del currículo.

were subject structure and design, teaching resources, usability and accessibility and the university professor. The study methodology is quantitative with a non-experimental transactional design of descriptive scope. We worked with an intentional non-probabilistic sample corresponding to versions 8 and 9 of the programmes. From the 171 students who answered the questionnaire, 93 correspond to version 8 (cohort 2018), while the remaining 78 belong to version 9 (cohort 2019). The analysis results evidenced that the students show a high approval level of the different areas evaluated, but there were some ambits with a relatively lower percentage in the evaluation regarding aspects such as teaching strategies, material and virtual tools and the professor's role as a learning facilitator.

**Keywords:** Higher education, quality in education, multimedia teaching, curriculum assessment.

## Introducción

En el actual contexto, el uso de la tecnología se ha transformado en una herramienta de mediación de los aprendizajes y competencias necesarias para la inserción social y profesional. Esto es posible verlo en las aulas de los distintos niveles del sistema educativo, en las que se han ido incorporando cada vez más elementos tecnológicos principalmente de tipo audiovisual, soportes virtuales y especialmente en educación superior, la creación de plataformas educativas que pueden ser utilizadas gracias al internet (Bustos y Coll, 2010); (Robledo, 2012); (Oliva, 2016); (Carrillo, et al, 2017); (Campos, et al, 2019).

En este sentido, las llamadas Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), referidas a todas aquellas aplicaciones, instrumentos y técnicas en general destinadas tanto a presentar la información como a almacenarla, difundirla o compartirla, tales como un audio libro, un video, cápsula de aprendizaje, entre otras, se han integrado cada vez más en los diferentes ámbitos del sistema educativo, evidenciadas en programas de educación continua que se presentan en modalidades de entornos virtuales, constituyéndose en un importante aporte en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en las últimas décadas se aprecia una gran preocupación por darle a las TIC usos en función del aprendizaje, lo cual ha impactado directamente las metodologías de enseñanza (Salinas, 2004); (Molina, et al, 2015).

A partir del Proyecto Tuning América Latina (Beleitone, et al, 2007), se instala un nuevo paradigma en la educación superior, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante y ya no en la enseñanza y por ende en el rol protagonista del docente. Esto se vincula con las teorías constructivistas, y específicamente el constructivismo social de Vigotsky (2001), que plantea la importancia del contexto y la cultura en el aprendizaje. Así, este no es solamente un proceso interno del estudiante que recibe la información, sino más bien un constructo social, donde el docente deja de ser el único que transmite el conocimiento, pasando a ser un colaborador y facilitador, convirtiéndose así el

aprendizaje en un proceso activo e interactivo, donde el individuo va construyendo su propia estructura de conocimientos en la interacción con el medio.

Según Piaget en su teoría constructivista “existen dos principios en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el aprendizaje como un proceso activo, y el aprendizaje completo, auténtico y real” (Piaget en Hernández, 2008, p.28), es decir, el primero propone que para el estudiante es de suma importancia adquirir la información, almacenarla y asimilarla por medio de la experiencia directa, el segundo enfatiza que el significado se construye de manera en que el individuo interactúa con el entorno. Atendiendo a esto, el uso de TIC propicia un ambiente que permite el aprendizaje de los estudiantes, ya que, al ser consideradas como una herramienta, pueden ser utilizadas de diversas maneras y así ayudar a atender a la diversidad de estudiantes que actualmente se encuentran en las aulas de las instituciones de educación superior, expresada a través de las diferencias de capacidades entre los estudiantes, la motivación por el aprendizaje, la forma de aprender, entre otros muchos aspectos (Gómez, 2005); (Coll, 2010).

Con esta información el docente puede elegir la estrategia y los recursos adecuados en la perspectiva de lograr que sus estudiantes obtengan un aprendizaje significativo, entendiendo este como “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Ausubel en Moreira, 2002, p.2). Es así como el aprendizaje en entornos virtuales puede ser una herramienta útil para usarla en la construcción de un aprendizaje autónomo y autorregulado, tan necesario en el actual contexto globalizado y competitivo.

Hoy se brindan muchas posibilidades para un proceso de aprendizaje en entornos virtuales. Las llamadas metodologías activas, entendidas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje (Labrador y Andreu, 2008); (Pinedo, García y Canas, 2017). Este tipo de metodologías son esenciales en entornos digitales de educación. Entre ellas, se

considera el Aprendizaje basado en problemas (ABP), Debates, Role Playing, Aprendizaje por proyectos, talleres, entre otras (Benito, et al, 2005); (Baro, 2011). Considerando el contexto del Magister en Docencia en Educación Superior, se hace necesario buscar una metodología que permita a los estudiantes llevar los elementos teóricos de las asignaturas a su práctica profesional cotidiana y real. Para ello, en el programa se trabaja con diversas estrategias como el foro de discusión en torno a temáticas y contenidos centrales de las asignaturas, las tareas de acción en base a resolución de problemas del contexto profesional real, estudio de casos, confección de ensayos, informes y actividades que implican fundamentación, reflexión y análisis, ya sea a nivel grupal e individual (Picado, et al, 2015). La herramienta evaluativa es la rúbrica que se trabaja en línea al momento de calificar los desempeños evidenciados en las tareas. Para poder llevar a cabo este sistema de impartición, es fundamental contar con recursos de aprendizaje eficaces, que permitan el desarrollo de las estrategias mencionadas con su correspondiente evaluación. Al respecto, desde una perspectiva amplia de los recursos de aprendizaje que incluye la dimensión digital, se tiene presente una serie de propiedades que estos deben contemplar, como la apertura, la personalización, la usabilidad y la interactividad, entre otras (García y López-Pérez, 2012). La Unesco (2002, citado por García y López-Pérez, 2012), habla de los recursos educativos abiertos, como los materiales en formato digital, que se ofrecen gratuitamente para su uso en la enseñanza por educadores, estudiantes y autodidactas, pudiendo ser libros, artículos, guías y referencias de lecturas o cualquier material que puede tener un uso educativo, accesible y disponible para ser consultado. Esta condición de apertura implica la posibilidad de mejorarlos constantemente para lograr una mayor y mejor usabilidad de los mismos por parte de los usuarios, en el caso del que se presenta este artículo, los estudiantes del magister.

Atendiendo a los desafíos que plantea lo expuesto, el diagnóstico que se presenta de la situación que actualmente se da en el programa de magister, se construye a través de la revisión de datos estadísticos de eficiencia interna con los que cuenta el programa, pero desde la percepción de los estudiantes, quienes responden la

encuesta de satisfacción al finalizar cada asignatura, en cuatro ámbitos de la encuesta que ellos responden: Estructura y diseño de la asignatura, Recursos Didácticos, Usabilidad y Accesibilidad y Profesor Titular.

### **Metodología y métodos**

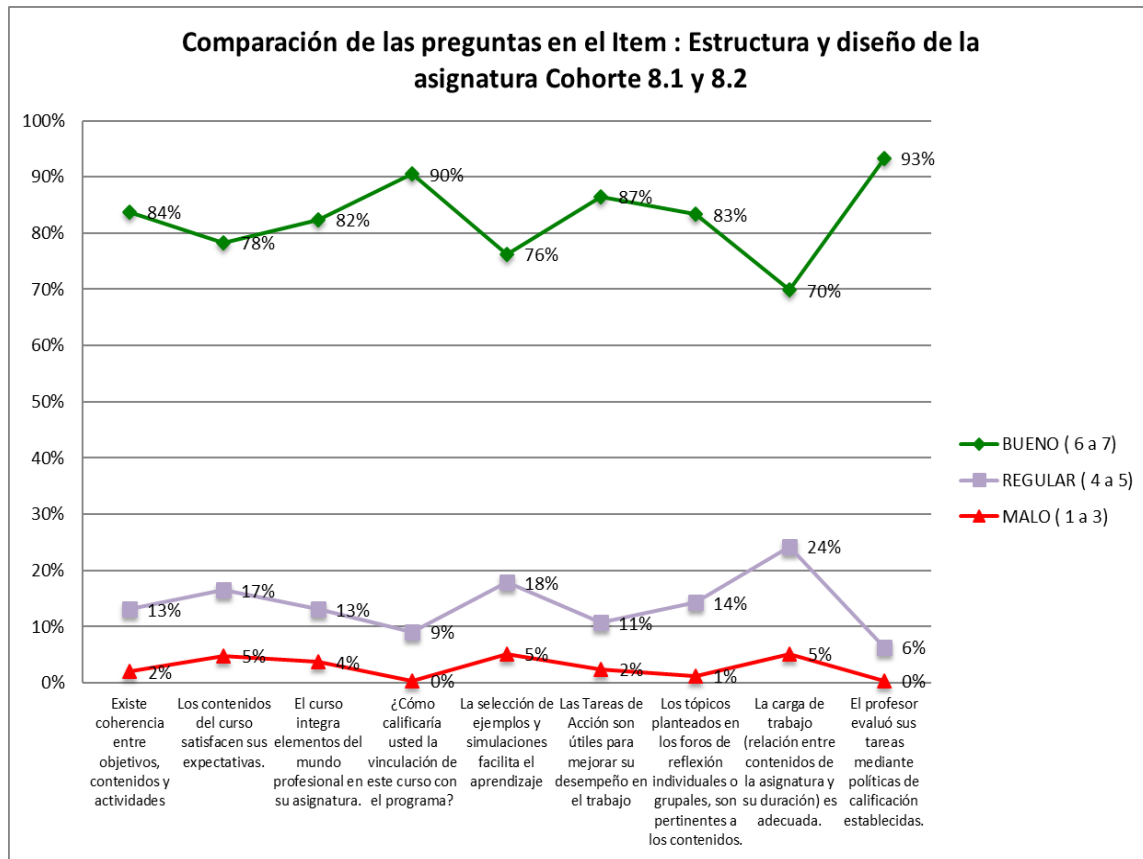
Este trabajo se realizó con un enfoque cuantitativo (Monje, 2011); (López-Roldan y Fachelli, 2015), con un diseño no experimental transeccional de alcance descriptivo, aplicando un cuestionario de evaluación docente a una muestra aleatoria de 171 estudiantes del Magister en Docencia para la Educación Superior de las cohortes 2018 y 2019 de la Universidad Andrés Bello. La finalidad de la recogida de información es establecer la autorregulación del comité curricular del magister en perspectiva de la mejora continua y mediante este insumo desarrollar planes de mejora al interior del programa para asegurar los aprendizajes de todos los estudiantes a la luz de las competencias declaradas en su perfil de egreso. En una primera fase se usaron los resultados de la encuesta de satisfacción estudiantil con la que cuenta el programa de magister, omitiéndose la dimensión referida a tutor de seguimiento porque no se enmarca dentro de los objetivos del estudio. En una segunda fase se procesaron los datos con un programa estadístico (SPSS) y luego se hizo un análisis descriptivo de la información, seleccionando los resultados porcentuales agrupados por categorías en bueno, regular y malo para cada dimensión.

### **Resultados**

Se presenta a continuación los resultados arrojados por el análisis cuantitativo de cada una de las dimensiones objeto de estudio, las que serán analizadas en la discusión posterior:

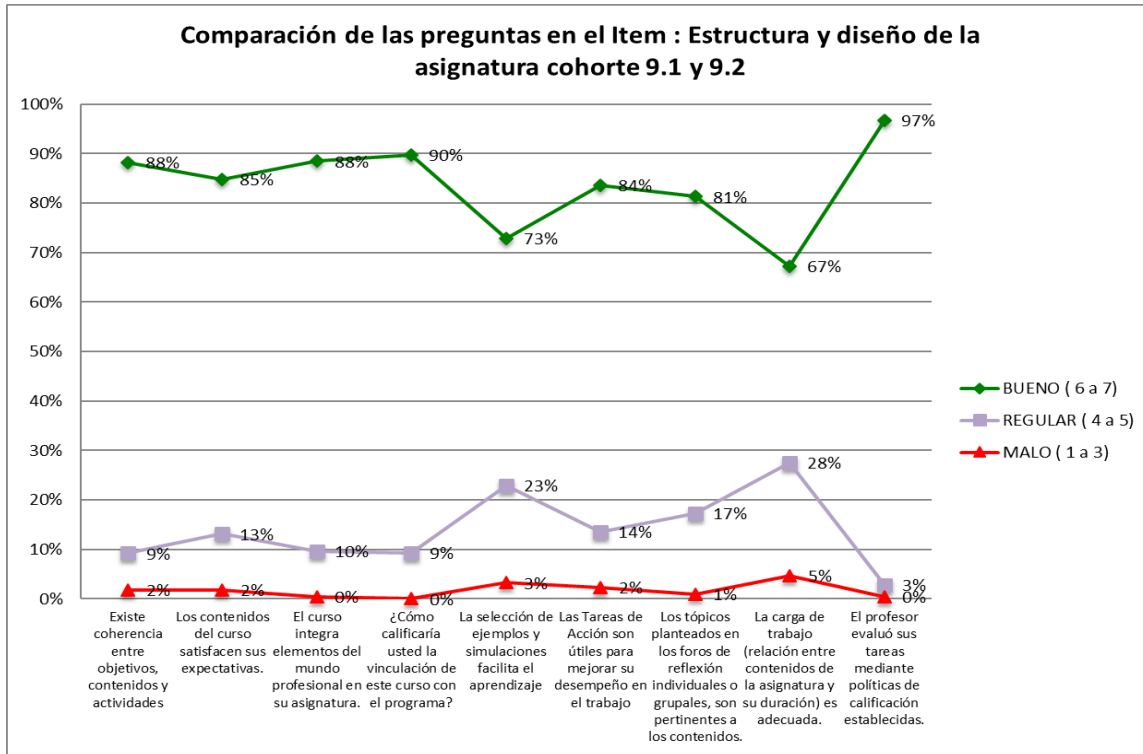


**Gráfico 1: Estructura y diseño de la asignatura. Cohortes 8.1 y 8.2**





**Gráfico 2: Estructura y diseño de la asignatura. Cohortes 9.1 y 9.2**



**Gráfico 3: Recursos Didácticos. Cohortes 8.1 y 8.2**

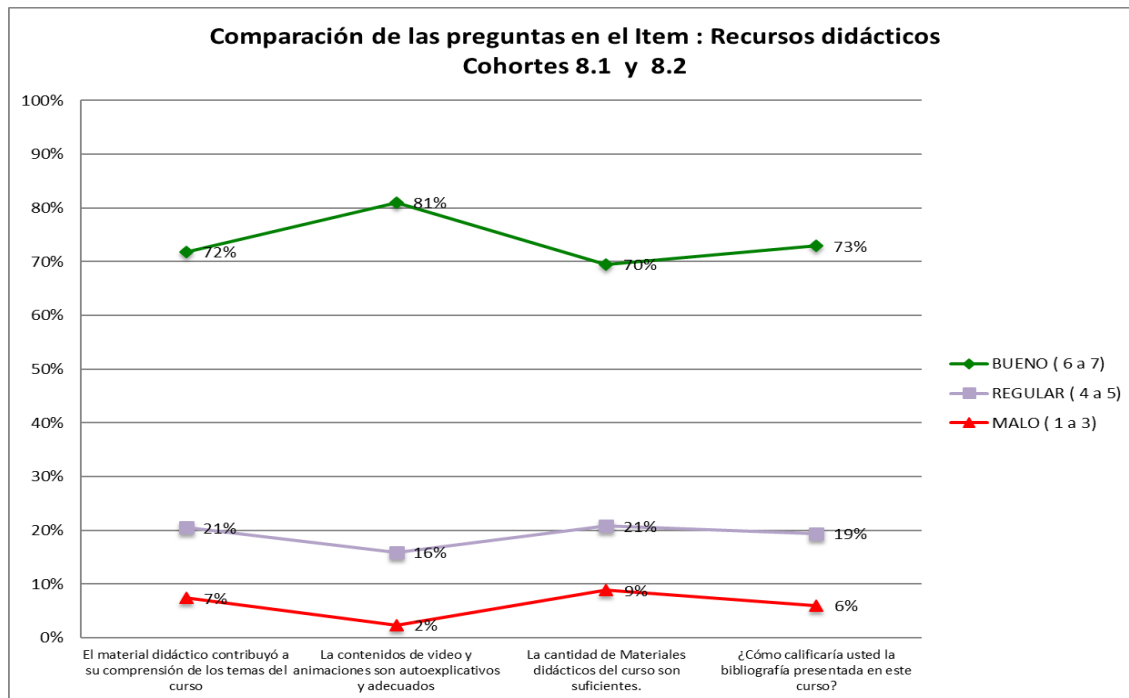






Gráfico 4: Recursos Didácticos. Cohortes 9.1 y 9.2

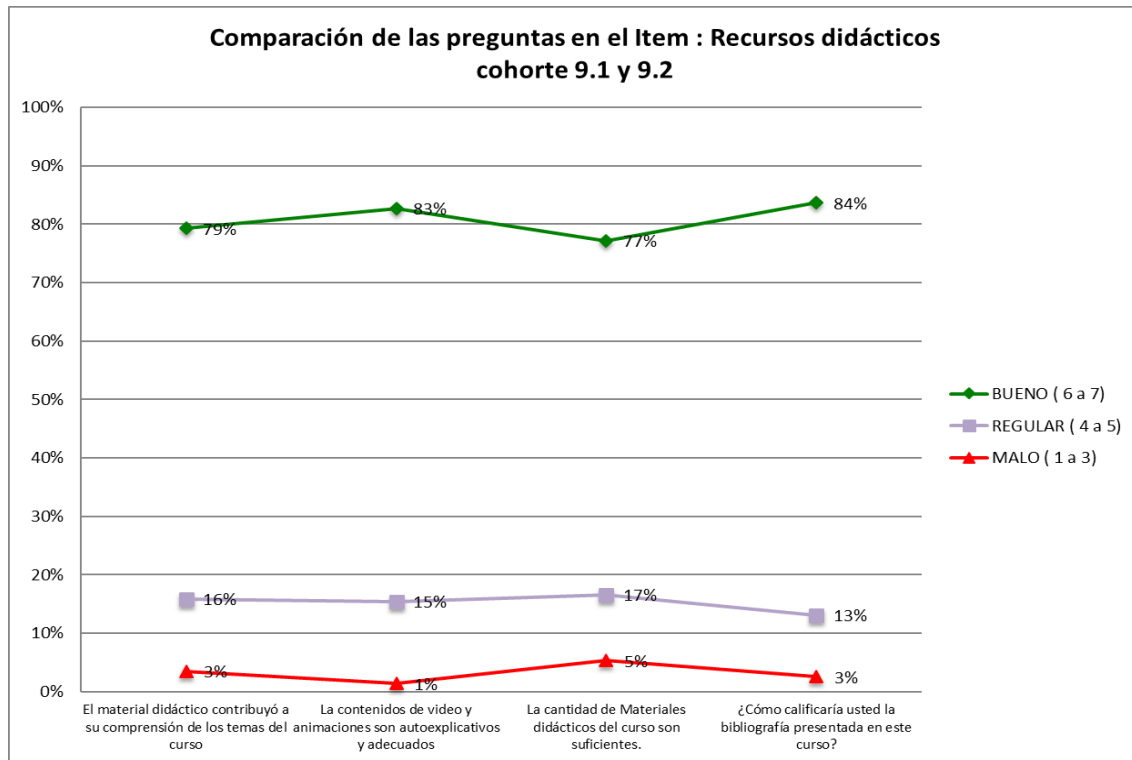


Gráfico 5: Usabilidad y Accesibilidad. Cohortes 8.1 y 8.2

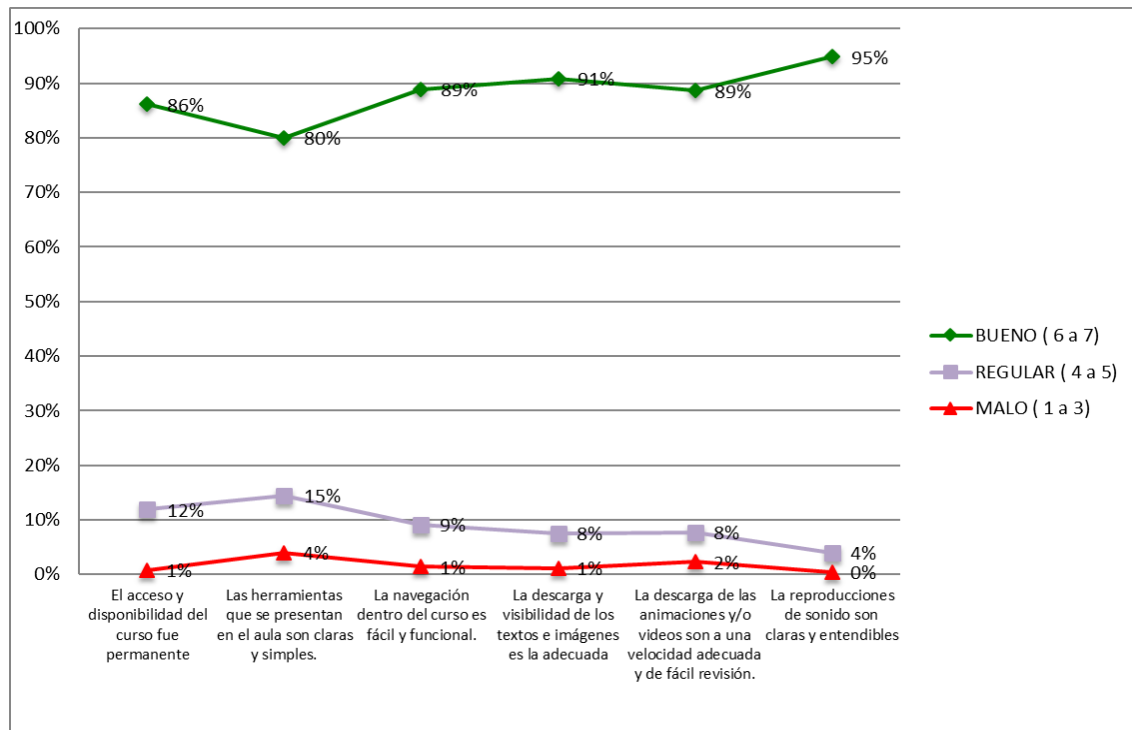


Gráfico 6: Usabilidad y Accesibilidad. Cohortes 9.1 y 9.2

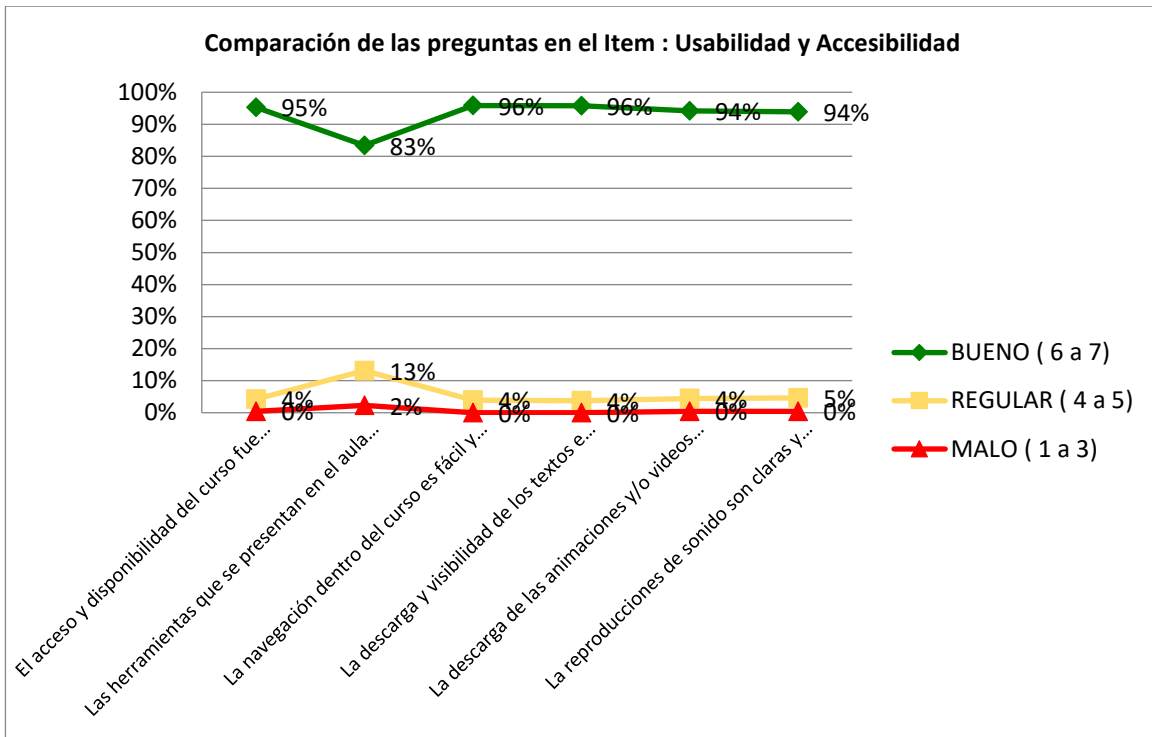


Gráfico 7: Profesor Titular. Cohortes 8.1 y 8.2

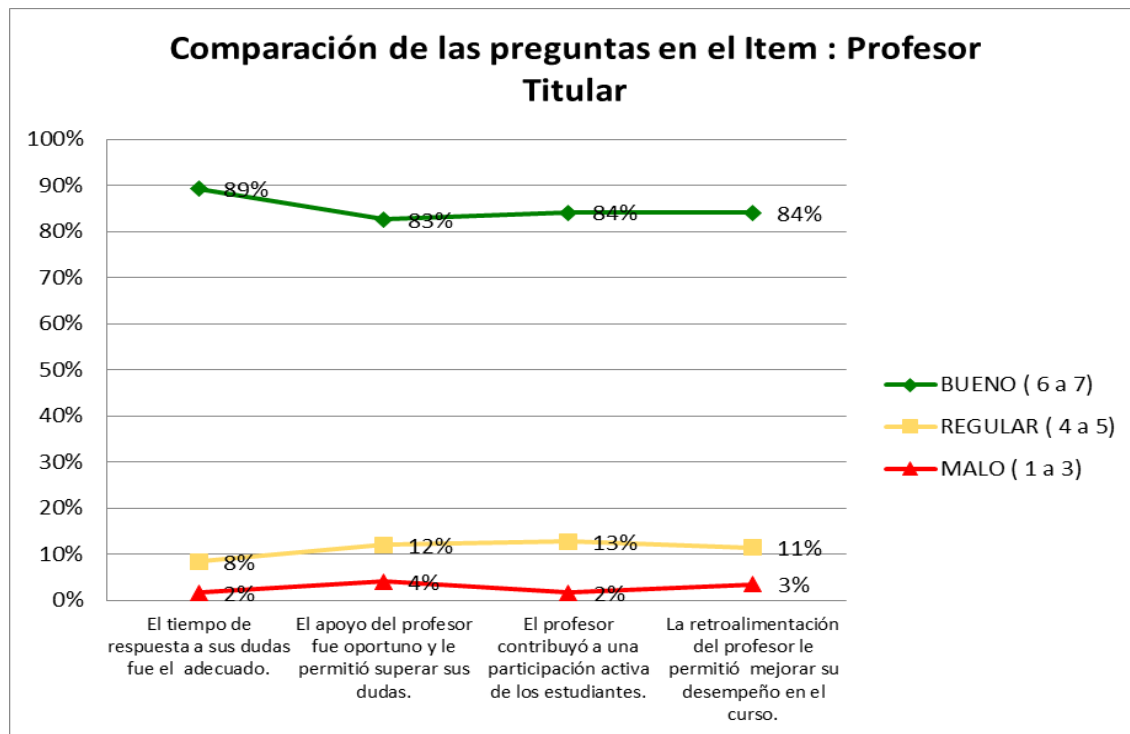
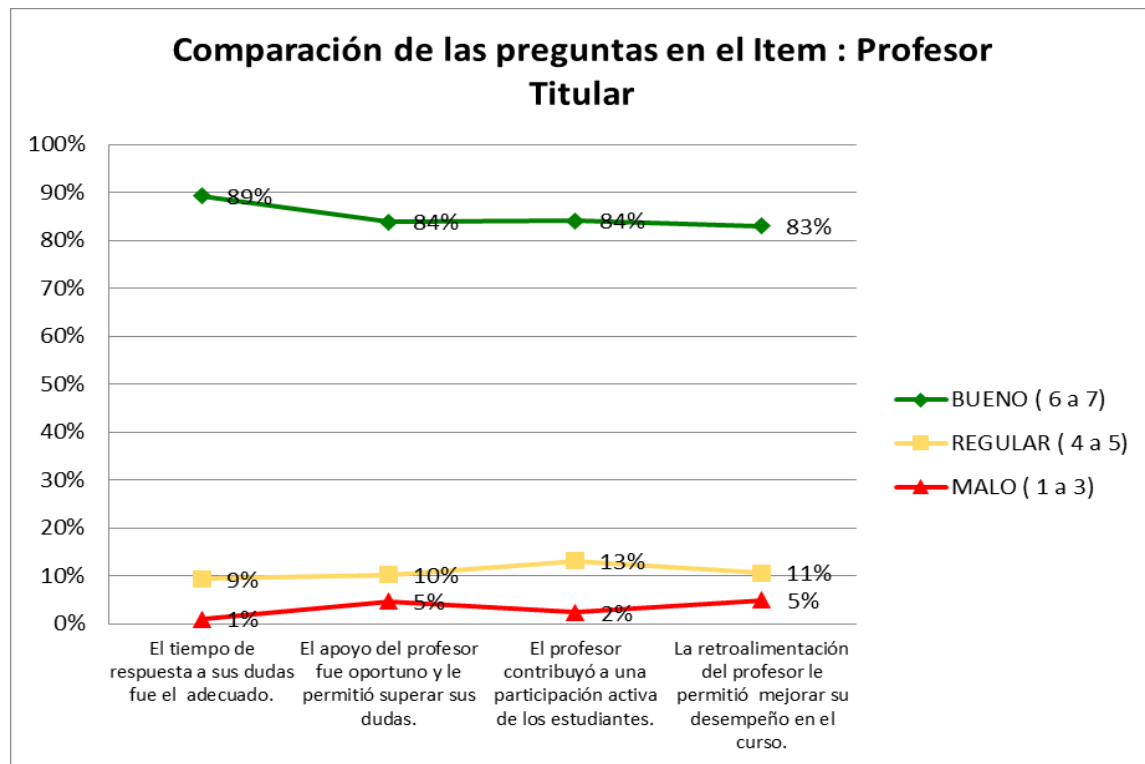


Gráfico 8: Profesor Titular. Cohortes 9.1 y 9.2



### Discusión

En el gráfico 1, para la cohorte 8.1 y 8.2, se evidencia que todos los indicadores tienen un alto porcentaje de aprobación por parte de los estudiantes, destacándose la vinculación de las asignaturas con el programa, así como las estrategias de calificación. Por el contrario, uno de los puntos más descendidos en la evaluación, pero que se enmarca dentro del ámbito de las valoraciones positivas, está referido a la selección de ejemplos y simulaciones como facilitadores del aprendizaje, así también tiene más baja valoración el punto referido a la carga de trabajo, que al parecer se considera como excesiva. Dentro de los indicadores destacados como aprobación se pueden evidenciar otros que tienen alto acuerdo por parte de los estudiantes (sobre el 76%), como la utilidad de las tareas de acción, la coherencia entre objetivos, contenidos, actividades y el valor y pertinencia de los foros. En el gráfico 2, para las cohortes 9.1 y 9.2, se evidencia un alto porcentaje de valoración positiva por parte de los estudiantes, destacándose las políticas de calificación

implementadas por los docentes, con un 97%, seguido por la vinculación de cada uno de los cursos con el programa, la coherencia entre objetivos, contenidos y actividades, la incorporación a los cursos de elementos del mundo del trabajo y la satisfacción con los contenidos impartidos en estos. Sin embargo, hay niveles de aprobación un poco más bajos en comparación con las cohortes 8.1 y 8.2, en cuanto a la selección de ejemplos y simulaciones para facilitar el aprendizaje. En esta segunda cohorte (9.1 y 9.2), nuevamente la evaluación de los estudiantes evidencia una baja valoración del indicador asociado a la carga de trabajo, con un 33% que lo evalúa entre regular y malo. Los gráficos 3 y 4 referidos a la dimensión de Recursos didácticos, muestran que ambas cohortes perciben de buena manera los indicadores evaluados. Existe una mejor percepción de la cohorte 9.1 y 9.2 por sobre la cohorte 8.1 y 8.2. No obstante, ambas coinciden en destacar positivamente la bibliografía presentada, así como los contenidos de los videos y animaciones con un 84% respectivamente. Los indicadores más afectados en ambas cohortes se relacionan con la suficiencia de materiales didácticos para el curso y con la contribución de estos para la comprensión de los temas abordados en las asignaturas. Se puede inferir que los estudiantes consideran que la bibliografía entregada es suficiente y es buena, pero debido a la concepción online, esos materiales requieren de mayor detalle y acompañamiento por parte del docente, destacando las ideas más significativas para la comprensión de las temáticas semanales.

En la dimensión Usabilidad y Accesibilidad, para ambas cohortes, se puede apreciar una impresión favorable en los distintos indicadores evaluados, destacándose el acceso y disponibilidad del curso, la navegación fácil y funcional, la viabilidad para descargar textos e imágenes, así como las descargas de las animaciones y videos. En general la aprobación está por sobre el 85%, exceptuando el aspecto referido a las herramientas que se presentan en aula, las que un 15% no las considera como claras y simples, relacionadas con el manejo de los estudiantes como usuarios en la plataforma blackboard. Los gráficos 7 y 8 muestran los resultados obtenidos en la dimensión Profesor Titular. Se refleja en ambas cohortes una alta valoración en

los indicadores evaluados, destacándose con un 89% el tiempo oportuno de respuesta por parte del profesor a las consultas de los estudiantes y con un 84% los indicadores relacionados con la retroalimentación del profesor para contribuir a la mejora del desempeño y su contribución a la participación activa de los estudiantes. En el análisis de esta dimensión, en ambas cohortes, se aprecia una contradicción, ya que el 16% de los estudiantes evalúa negativamente el apoyo oportuno del profesor para despejar dudas en el foro de consultas, lo que permite inferir que los profesores responden de forma rápida las consultas de los estudiantes, pero que no siempre esta respuesta es un aporte para la resolución de la tarea de desempeño.

### **Conclusiones**

Una vez analizadas las cuatro dimensiones de la encuesta de satisfacción para ambas cohortes, 2018 y 2019, correspondientes a las versiones 8.1 y 8.2 y 9.1 y 9.2, se puede apreciar que el nivel de satisfacción de los estudiantes se ubica sobre el 80% en la mayoría de los indicadores para cada dimensión.

En el caso de estructura y diseño de la asignatura, los indicadores mejor evaluados corresponden a la vinculación de las asignaturas con el programa y estrategias de calificación y los que requieren ser trabajados para la mejora continua del programa, son la selección de ejemplos como facilitadores del aprendizaje y el considerar una gran carga de trabajo semanal.

La dimensión de recursos didácticos es la más afectada, con un 75% de relación en la aprobación de bueno, lo que demuestra que se requiere trabajar en la preparación y actualización del docente para el diseño e implementación de materiales didácticos para los entornos virtuales, lo que demuestra el tránsito que debe hacer el docente desde el mundo análogo a la digital.

En usabilidad y aplicabilidad, el indicador más descendido coincide con lo señalado en la dimensión anterior, ya que la calidad de los recursos afecta en un 19% al indicador de evaluación de las herramientas, señalándolas como complejas para su aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de

preparación en recursos virtuales para la modalidad online por parte del cuerpo docente.

La última dimensión referida a profesor titular, da cuenta de que el indicador más afectado es el relacionado con el apoyo oportuno del profesor titular para orientar y dar respuestas más efectivas a las consultas del foro. Este resultado se relaciona directamente con los indicadores descendidos en las dimensiones anteriores, dando cuenta de que la debilidad en un diseño adecuado de herramientas de aprendizaje en la modalidad virtual, inciden en una mayor cantidad de dudas de los estudiantes, requiriéndose no sólo preparación de los docentes en la elaboración de recursos adecuados para el entorno virtual, sino también competencias para un oportuno y efectivo acompañamiento de los estudiantes.

Cabe señalar que los resultados obtenidos en todas las dimensiones se mantienen con un alto porcentaje de aprobación por parte de los estudiantes y aquellos más descendidos no bajan del 60%. Sin embargo, se evidencian aspectos que claramente deben atenderse para poder mejorarlos y que apuntan principalmente al diseño de recursos de aprendizaje para hacer más efectiva la comprensión de las temáticas de estudio en el contexto virtual, lo que permitirá el acompañamiento del profesor titular como facilitador del proceso de aprendizaje.

Para el Comité curricular del Magister en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello, los resultados emanados de este estudio apuntan a la autorregulación del programa, específicamente en la generación de estrategias de superación del cuerpo docente en el diseño e implementación de recursos didácticos que respondan al proceso de enseñanza y aprendizaje de la modalidad virtual.

## Referencias bibliográficas

- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital Innovación y Experiencias*, (40), 1-11. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_40/ALEJANDRA\\_BARO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf)
- Beleitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final -proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Benito, A., Bonsón, M. e Icarán, E. (2005). Metodologías activas. Benito, A. y Cruz, A. (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 21-64.
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis, ensayo temático, *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (44), 163-184. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009)
- Campos, R., Campos, G.E. y Escribano, E. (Coord.) (2019). *La Educación Superior contemporánea en entornos digitales*. México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Carrillo, M.G., Zúñiga, B.L., Toscano, B.A., Aguas, N. y Díaz, J.C. (2017). Los dispositivos móviles e Internet y su uso en el aula: ¿Un factor distractor en el proceso de aprendizaje? Un estudio de caso. *Revista Tecnológica Educativa CONAIC*. Vol. IV (3), 40-51.
- Coll, C. (2010). *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- García, I. & López-Pérez, C. (2012). La función de los recursos de aprendizaje en la universidad. In: Okada, A. (Ed.) (2012) *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research & Publishing.
- Gómez, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso: revista de educación*, (28), 199-214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En: «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico» [monográfico en línea]. *Revista de*

Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5(2). 26-35.  
Recuperado de:  
<https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253968/340755>

Labrador, Ma. J. y Andreu, Ma. A. (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Ed. UPV.

López-Roldan, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Molina, P., Valenciano, J. y Valencia-Peris, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior, *Revista Complutense de Educación*, (260), 15-31. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2015.v26.43791

Monje, C.A. (2011). Guía didáctica Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa – Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.

Moreira, M. (2002). Aprendizaje significativo. Un concepto subyacente. Instituto de Física, UFRGS. Recuperado de: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Oliva, H. (2016). El uso de teléfonos móviles en el sistema educativo público de El Salvador: ¿Recurso didáctico o distractor pedagógico?. *Realidad y Reflexión*, (40), 59-76. <https://doi.org/10.5377/ryr.v40i0.2752>

Picado, A.M., Valenzuela, D.J. y Peralta, Y.I. (2015). Los medios distractores en el aula de clase. *Revista Universidad y Ciencias*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Vol. 8(13) julio-septiembre, 51-59. DOI: [10.5377/uyc.v8i13.4538](https://doi.org/10.5377/uyc.v8i13.4538)

Pinedo, R., García, N. y Canas, M. (2017). A study of future teachers' thinking conceptions. *ICERI proceedings*, 4608-4612.

Robledo, J. (2012). Dispositivos móviles para el aprendizaje. Lo que usted necesita saber. *Revista Edutopia*. Guía de aprendizaje dispositivos móviles. Recuperado de: <https://www.edutopia.org/sites/default/files/pdfs/guides/edutopia-guia-aprendizaje-dispositivos-mobiles-espanol-para-imprimir.pdf>

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza Universitaria. *Universities and Knowledge Society Journal*, Vol. 1(1), septiembre-noviembre, 1-16 Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>

Vigotsky, L.S. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE