

3

DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c03>

Experiencias de formación de psicólogos a partir de cursos en línea autogestivos

*Ricardo Sánchez-Medina, Consuelo Rubi Rosales-Piña
y Maura Zúñiga-Rodríguez*

Agradecimientos

Trabajo realizado con el apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIME
PE302416, PE300917, PE301318, PE302819 y PE306621





Contenido

Resumen ,	72
Abstract,	72
Introducción,	73
Principios y beneficios del aprendizaje autogestivo en cursos en línea,	73
Retos y áreas de oportunidad en los cursos en línea autogestivos,	74
Estrategias de Investigación y Diseño Metodológico,	75
Hallazgos sobre la Experiencia Estudiantil en Entornos Autogestivos,	77
Reflexión Sobre los Hallazgos Encontrados en la Formación Autogestiva,	79
Aprendizajes clave y propuestas de mejora,	81
Referencias,	81

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue conocer las experiencias de estudiantes de psicología que participan en cursos en línea autogestivos, ofertados por el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud, sobre diversos temas de corte teórico, metodológico o aplicado, que coadyuvan en la formación profesional. A lo largo de siete años se presentan los resultados obtenidos de 17 cursos impartidos ($n=3015$); en este trabajo se presentan las aportaciones de los participantes, en términos de su experiencia en los cursos ($n=1051$), adicionalmente en aquellos que no terminaron, se les preguntó las razones por la que no concluyeron ($n=438$). De manera general, los universitarios reportan experiencias positivas al participar en estos cursos en términos de su formación académica y profesional. Aunque también hay comentarios

sobre la insatisfacción de estos cursos, ya sea por la complejidad de los temas, las actividades o la forma de evaluación; dentro de las áreas de oportunidad señalan aspectos de la configuración, así como de la presentación de temas y actividades. Quienes no terminaron el curso, en general, lo atribuyen a causas externas al curso. Estos resultados muestran evidencia de la importancia del diseño instruccional utilizado, de los aprendizajes esperados y de seguir contribuyendo con este tipo de cursos en la formación de estudiantes de psicología.

Palabras clave: aprendizaje autogestivo, aprendizajes esperados, formación universitaria, cursos en línea, experiencias

Abstract

The objective of this research was to understand the experiences of psychology students who participate in self-managed online courses, offered by the Laboratory of Psychology, Technology, and Health, on various theoretical, methodological, or applied topics that contribute to their professional training. Over seven years, the results obtained from 17 courses taught ($n=3015$) are presented; this paper presents the contributions of the participants, in terms of their experience in the courses ($n=1051$). Additionally, those who did not finish were asked the reasons why they did not complete the courses ($n=438$). In general, university students report positive experiences participating in these courses in terms of their academic and professional training. However, there are also comments about dissatisfac-

tion with these courses, either due to the complexity of the topics, the activities, or the form of evaluation; within the areas of opportunity, they point out aspects of the configuration, as well as the presentation of topics and activities. Those who did not finish the course generally attribute it to external causes to the course. These results show evidence of the importance of the instructional design used, the expected learning outcomes, and the ongoing contribution of this type of courses to the training of psychology students.

Keywords: self-managed learning, expected learning outcomes, university training, online courses, experiences



"Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender."

Alvin Toffler

Introducción

El aprendizaje autogestivo representa un enfoque educativo profundamente centrado en el estudiante, donde este último asume el rol principal en su proceso educativo. Dentro de este marco, el alumno no solo participa activamente en su aprendizaje, sino que también toma la responsabilidad principal de dirigir y moldear su trayectoria educativa. Este método presupone que los estudiantes que ejercen un alto grado de control y autonomía sobre su aprendizaje tienden a lograr mejores resultados académicos y profesionales. Según Cunningham (2021), estos estudiantes demuestran ser más efectivos en la organización y regulación de sus estrategias de aprendizaje, lo que facilita una formación más robusta y adaptativa. Al gestionar sus propios recursos de aprendizaje, establecer

sus objetivos educativos y evaluar su propio progreso, los estudiantes fomentan habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la autoevaluación y la adaptabilidad, que son esenciales en un entorno profesional y personal en constante cambio.

Dentro de las características de este tipo de aprendizaje, se observa que se promueve mayor independencia, responsabilidad y autorregulación, además de ser flexible en términos de horarios y ubicación, como lo son los cursos en línea; se utiliza una amplia variedad de recursos para que los estudiantes puedan elegir aquellos que mejor se adapte a sus necesidades (Brecht & Fang, 2022; Enríquez-Negrete et al., 2018; Konstantinou & Miller, 2021).

Principios y beneficios del aprendizaje autogestivo en cursos en línea

En el ámbito universitario, los cursos autogestivos en línea, tienen un papel significativo en la formación curricular y extracurricular; por ejemplo, facilita que los estudiantes puedan adaptar el momento en el que toman los cursos en función de su horario de

estudio, personal o profesional, de tal forma que pueden equilibrar sus diversas actividades (Teixeira et al., 2019).

Además, amplían las opciones formativas, ya sea para enriquecer o profundizar en te-



mas de su plan de estudios, o en aquellos contenidos que no están contemplados, incluso, este tipo de cursos suelen ser más económicos, en comparación con los presenciales, en la medida que no hay barreras geográficas; promoviendo la participación de personas de todo el mundo (Cunningham, 2021; McQuade et al., 2020).

En estos cursos, se espera que cuenten con habilidades de autonomía, ya que es muy importante que gestionen su propio aprendizaje organizando sus metas y tiempo; aunque también se requiere de habilidades digitales, puesto que al ser en línea, es necesario que conozcan algunas herramientas o tecnologías para poder acceder y poder participar; por último también, permite que sea personalizado, es decir, los estudian-

tes avanzan a su propio ritmo, por lo que la motivación resulta ser un elemento importante, por lo que es importante que esta provenga de sus interés personales o de su satisfacción personal (Farah & Al-Hattami, 2023; Ponce, 2016; Rosales et al., 2019).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, esta se basa en el desempeño de los estudiantes, en lugar de la asistencia o participación en algunas actividades, por lo que resulta muy relevante que esté bien diseñada y centrada en lo que se espera que aprendan o demuestren. Con base en todas estas características, es importante señalar que son efectivos para personas con una alta disciplina y motivación para trabajar de manera independiente (Muñoz et al., 2017; Rosales & Sánchez, 2021; Sánchez-Medina et al., 2022).

Retos y áreas de oportunidad en los cursos en línea autogestivos

Si bien, hasta el momento se han mencionado las ventajas que tienen los cursos en línea autogestivos, es necesario señalar que también pueden existir algunas áreas de oportunidad; por ejemplo, la falta de interacción entre tutores o compañeros de curso, que puede generar la sensación de sentirse aislados; por lo que se requiere que los estudiantes tengan autodisciplina y una mayor responsabilidad, por lo que el no tener a una persona que los supervise en su avance, puede ser un obstáculo para que logren los resultados esperados, o sentir falta de apoyo del tutor, dado que es probable tener dificultades para solucionar un problema o para aclarar alguna duda, sobre todo en temas complejos (Kumar et al., 2021; Topali et al., 2021).

Es posible que algunos factores como, no sentir la presión por la entrega de activida-

des en ciertos plazos o la falta de interacción con sus compañeros o tutor, pueden impactar en su motivación para concluir sus actividades, por lo que es necesario considerar el perfil del estudiante en estos cursos (Fernandez-Díaz et al., 2020; Garris & Fleck, 2022).

Con base en lo anterior, resulta importante conocer las experiencias que tienen los estudiantes en este tipo de formación, de tal forma que sean considerados como una opción viable de formación, de tal suerte que esta investigación permita conocer las áreas de mejora, tanto en el diseño, contenido, actividades y evaluación, que favorezca la revisión, el ajuste y la actualización de los cursos (Rosales-Piña et al., 2022). Si bien el punto central es que aprendan, es fundamental conocer qué tan satisfechos se sienten, ya que



puede influir en la motivación y disciplina personal (Moore & Blackmon, 2022).

También, esta evaluación permitirá reconocer los posibles obstáculos o desafíos que tienen los estudiantes a lo largo del curso, lo cual podría permitir alternativas de solución, para apoyar en una formación exitosa, y adaptarlos en función de las necesidades y expectativas. Sobre esto último, que se pueda explicitar desde el inicio el alcance para no generar una idea equivocada de lo que aprenderán (Herranen et al., 2021; Lin et al., 2021).

Conocer estas experiencias, también permite identificar en el estudiante, si está alcanzando o no los resultados de aprendizaje, independientemente de la evaluación formativa o sumativa. Además, pueden contribuir en la toma de decisiones sobre la continuación, revisión o suspensión de los cursos que se están ofertando, sobre todo

con miras a mantener la calidad en la educación en línea y conocer si efectivamente este tipo de actividades fomentan la autonomía (Anyatasia et al., 2020; Knobbout & Stappen, 2020; Su et al., 2021).

Con base en lo anterior, el objetivo de la presente investigación, fue conocer las experiencias de estudiantes de psicología que participan en cursos en línea autogestivos sobre diversos temas de corte teórico, metodológico o aplicado que coadyuvan en su formación profesional, en la que se busca valorar el contenido, el diseño instruccional, así como, el sistema de evaluación y retroalimentación; recursos y tecnología utilizados; apoyo y asistencia técnica; tiempo y carga de trabajo; impacto en el aprendizaje; su experiencia de manera general; así como las mejoras sugeridas.

Estrategias de Investigación y Diseño Metodológico

Participantes

3015 estudiantes de psicología se inscribieron en alguno de los cursos en línea autogestivos promocionados por el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud, del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS). 75 % mujeres con una edad promedio de 36 años (DE=10.21), 76 % de las y los estudiantes reportaron que trabajan, en promedio dedican 4 horas diarias a sus actividades académicas, 76 % se encuentran en la modalidad a distancia y el 24 % en presencial.

Para incluir a los participantes en la presente investigación, se tomó en cuenta a aquellos que terminaran la mitad de actividades o que obtuvieran su constancia de acreditación; se excluyó a personas que no res-

pondieran los instrumentos para conocer sus experiencias; con base en lo anterior, se presentan los resultados de 1051 universitarios. Adicionalmente, a quienes no cumplieron con los criterios de inclusión, se les hizo una pregunta orientada a conocer las razones por las que no habían concluido o abandonado, sobre esta última pregunta se obtuvo la respuesta de 438 estudiantes.

Instrumentos

Escala de Calidad y Eficiencia para Cursos Autogestivos en línea (ECECAL) de Enríquez (2017). Consta de 1 pregunta abierta y 65 ítems en formato tipo likert con cinco opciones de respuesta (1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo), distribuidos de la siguiente manera (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1 Dimensiones de la ECECAL

Número de reactivos	Dimensiones	Evalúa
3	Aprendizajes esperados	Logro de los aprendizajes establecidos en el curso.
11	Contenido	Organización y estructura de los contenidos temáticos.
10	Actividades	Valoración del desarrollo durante el curso para el logro de los aprendizajes.
7	Evaluación	Sistema de evaluación.
3	Estructura	Organización y estructura de la plataforma y su relación con los contenidos y aprendizajes.
4	Plataforma	Disponibilidad y accesibilidad de la misma.
3	Navegación	Organización del curso en plataforma.
5	Diseño gráfico	Diseño e interfaz de la plataforma y de la presentación del contenido.
5	Servicio de soporte técnico	Servicio recibido por parte de soporte técnico.
12	Satisfacción	Percepción en términos de qué tan satisfechos se sintieron con el curso.

Nota: Elaboración propia

Razones para no terminar el curso. Se diseñó una pregunta específica para evaluar los motivos de la no continuidad del curso por parte de los usuarios.

A través de diferentes convocatorias difundidas en redes sociales entre 2016 a 2022, se ha invitado a las y los estudiantes de psicología a tomar alguno de los cursos que se presentan en la tabla 3.2. Todos estos, se basaron en: 1) la metodología de

Procedimiento

Tabla 3.2 Dimensiones de la ECECAL

No.	Nombre del curso	Duración del curso en horas	Proyecto PAPIME	Año de Edición	No. de veces impartido
1	Construcción de instrumentos en psicología I	40	PE302416	2016	4
2	Construcción de instrumentos en psicología II	40	PE300917	2017	3
3	Modelos psicológicos en el ámbito de la salud sexual	40	PE301318	2018	3
4	Adherencia al tratamiento y calidad de vida en personas con VIH	40	PE302819	2019	2
5	Cuidado de la salud emocional en personas con VIH	40	PE302819	2020	2
6	Promoción de la salud sexual en personas con VIH	40	PE302819	2021	1
7	Aspectos generales de la entrevista psicológica	20	PE306621	2021	1
8	Entrevista psicológica presencial y en línea	20	PE306621	2022	1

Nota: Elaboración propia



aprendizajes esperados (Kennedy et al., 2007), y 2) en el aprendizaje autogestivo, es decir, sin la presencia de un tutor, cada estudiante avanzaba a su propio ritmo (Rosales et al., 2019).

En promedio, cada actividad se habilitaba durante un mes en una plataforma Moodle, en el Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED), el cual se encontraba disponible las 24 horas del día, los siete días de la semana. Cabe señalar que todos fueron gratuitos; al inicio de cada uno, se les explicaba la forma de trabajo y se les pedía responder algún instrumento inicial que evaluaban diferentes variables relacionadas con el aprendizaje autogestivo.

Cada uno de ellos estaba organizado por módulos, con cuatro secciones: 1) evaluación diagnóstica, 2) lección del tema y autoevaluación, 3) evaluación final, y 4) la información del tema en formato PDF para su descarga. Para cada módulo debían obtener una calificación mínima de 8, para poder descargar su constancia de participación debían evaluarlo, o si cumplían con la mitad del mismo, se les invitaba a evaluarlo (información que se analiza en esta investigación); quienes no lo terminaron, se les envió un formulario a su correo electrónico, con una sola pregunta para conocer las razones por la que no lo concluyeron. En ambos casos, la información proporcionada fue anónima y confidencial.

Hallazgos sobre la Experiencia Estudiantil en Entornos Autogestivos

Los datos fueron capturados en el paquete estadístico Jamovi 2.4.8 con el cual se obtuvieron las medias aritméticas, desviación estándar, el análisis de t de Student de muestras relacionadas para comparar la media teórica con la media obtenida; así como el análisis de correlación entre las variables. Por último, se utilizó el programa Atlas ti 22, con el cual se

analizaron los comentarios generales del curso y sobre los motivos de no concluir el curso, estas preguntas utilizaron para su análisis codificación por inteligencia artificial

Resultados

En la tabla 3.3 se presentan los resultados obtenidos en cada una de las áreas evaluadas

Tabla 3.3 Comparación entre la media teórica y media obtenida sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos.

Variable	$\bar{x}$	σ	t de student	d de Cohen
Aprendizajes esperados	4.61	0.81	64.1*	1.98
Contenido del curso	4.52	0.74	65.9*	2.03
Actividades del curso	4.46	0.79	59.6*	1.84
Evaluación del curso	4.49	0.76	63.2*	1.95
Estructura del curso	4.60	0.75	69.0*	2.13
Plataforma del curso	4.56	0.75	67.2*	2.07
Navegación del curso	4.57	0.75	68.0*	2.10
Diseño gráfico	4.56	0.74	68.0*	2.10
Servicio de Soporte Técnico	4.60	0.77	67.5*	2.08
Satisfacción del curso	4.55	0.67	75.2*	2.32

Nota: Elaboración propia. "Comparación de la media obtenida con la media teórica, en todas las variables, esta media es igual a 3; * $p < .001$



sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos, de manera general. Al hacer la comparación entre la media obtenida con la teórica, los participantes valoran de positivamente, tanto en su diseño instruccional (aprendizajes esperados, contenido, actividades y evaluación), como su implementación y montaje en plataforma, y de manera general su satisfacción con el curso es buena.

Al relacionar las variables sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos, se encontró una relación positiva y alta entre todas ellas, lo cual muestra puntajes altos entre diseño instruccional, implementación en plataforma y satisfacción (ver tabla 3.4).

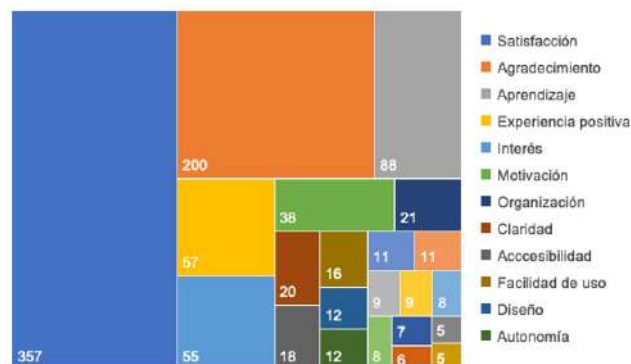


Figura 3.1 Experiencias positivas de los cursos en línea autogestivos.

Nota: Elaboración propia

teractivos, relevantes, y que les ayuda en su formación profesional y el tiempo que tienen para terminarlo es adecuado. Las experiencias negativas del curso se pre-

Tabla 3.4 Relación entre las variables de la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Aprendizajes esperados	—								
2. Contenido del curso	0.80*	—							
3. Actividades del curso	0.73*	0.82*	—						
4. Evaluación del curso	0.72*	0.79*	0.86*	—					
5. Estructura del curso	0.69*	0.75*	0.80*	0.81*	—				
6. Plataforma del curso	0.66*	0.72*	0.71*	0.75*	0.80*	—			
7. Navegación del curso	0.66*	0.73*	0.74*	0.75*	0.83*	0.78*	—		
8. Diseño gráfico	0.69*	0.75*	0.78*	0.77*	0.81*	0.77*	0.80*	—	
9. Servicio de Soporte Técnico	0.67*	0.76*	0.74*	0.77*	0.78*	0.76*	0.78*	0.78*	—
10. Satisfacción del curso	0.71*	0.78*	0.80*	0.82*	0.81*	0.76*	0.77*	0.81*	0.81*

Nota: Elaboración propia, * $p < .001$

En cuanto a los comentarios otorgados por los participantes con la pregunta abierta acerca del curso, se identificaron dos tipos de experiencias, positivas y negativas. En la figura 3.1 se presenta la frecuencia de reporte de las primeras; se observa que en general se sienten satisfechos, están agradecidos, logran aprender temas nuevos y tienen una valoración positiva; en menor medida, pero no por ello menos importante, consideran que son interesantes, útiles, flexibles, que retroalimentan su aprendizaje, que tienen buena calidad en el contenido, que son in-

sentan en la figura 3.2; en este caso los estudiantes señalan que se sintieron confundidos,

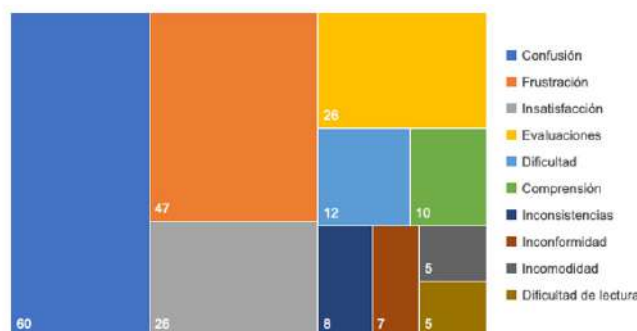


Figura 3.2 Experiencias negativas de los cursos en línea autogestivos.

Nota: Elaboración propia



frustrados, insatisfechos, no cómodos con el sistema de evaluación. En cuanto a los temas, los consideran difíciles o poco comprensibles, inconsistencias en su configuración, que les genera incomodidad e inconformidad, esto último sobre todo por la evaluación.

Aunque independientemente de sus experiencias, los participantes señalaron áreas de oportunidad. Por un lado, algunos dieron sugerencias de mejora en términos de las actividades y evaluación de los aprendizajes, así como de la interacción del contenido a través de más juegos didácticos.

Por otro lado, los participantes identificaron problemas de redacción que se requiere atender para mejorar la comprensión de los temas. Otros estudiantes indican algunos problemas técnicos, por ejemplo, aunque la plataforma está disponible las 24 horas, los siete días de la semana, en algunas ocasiones tuvieron problemas con el servidor que hizo que no estuviera disponible; algunos usuarios, indicaban que cuando usaban el móvil, el contenido de las lecciones no se visualizaba tan bien, y para ciertos alumnos, se señalaba el tamaño de la letra (ver figura 3.3).

Por último, para aquellos alumnos que no lograron terminar y lo dejaron incompleto desde el inicio, en la figura 3.4 se presentan las principales razones de su abandono; de manera general se señalan aspectos ajenos al curso en sí, tales como problemas perso-

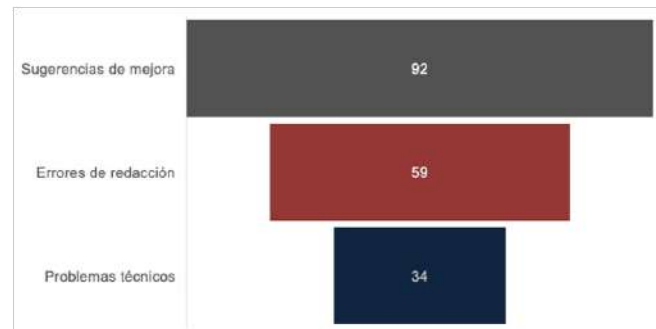


Figura 3.3 Comentarios generales independientemente de la experiencia

Nota: Elaboración propia

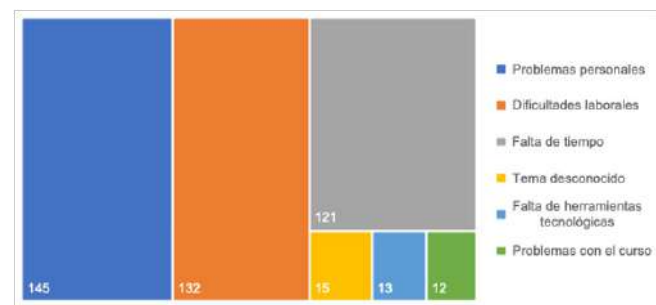


Figura 3.4 Motivos para no concluir los cursos en línea autogestivos

Nota: Elaboración propia

nales, dificultades laborales o falta de tiempo; sin embargo, un bajo porcentaje de los estudiantes señalan aspectos centrados en él; por ejemplo, que el tema era desconocido, lo cual muestra que para tomarlo se requiere de ciertos aprendizajes previos; la falta de herramientas tecnológicas, es decir, que no lograban entender del todo la plataforma y su configuración; lo anterior se vincula con problemas, básicamente centrados en no aprobar los exámenes.

Reflexión Sobre los Hallazgos Encontrados en la Formación Autogestiva

El objetivo de la presente investigación fue conocer las experiencias de estudiantes de psicología sobre cursos en línea autogestivos ofertados por el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud. Los resultados que se presen-

tan corresponden al trabajo realizado durante siete años, en la que se diseñaron ocho cursos de formación curricular y extracurricular.

El análisis se divide en dos partes, en la primera, los estudiantes que lograron ter-



minar o que completaron la mitad de él, valoraron sus experiencias en términos de su calidad todas sus dimensiones, aprendizajes esperados, contenidos, actividades, evaluación y estructura del mismo, así como el medio utilizado para su implementación, como la plataforma, navegación, diseño gráfico y servicio de soporte técnico; además de su satisfacción y comentarios generales del curso (Enríquez, 2017). La segunda parte, consideró a aquellos estudiantes que no lograron terminar encaminado conocer sus razones, ya que estas experiencias pueden coadyuvar con el objeto de comprender por qué se culminan y diseñar estrategias para que concluyan (Brecht & Fang, 2022; Kumar et al., 2021).

En cuanto a la primera sección de resultados, los estudiantes grosso modo tienen una valoración positiva de los cursos, lo cual es una muestra de que el diseño instruccional basado en la metodología de aprendizajes esperados es adecuada (Kennedy et al., 2007), evidenciando que para los alumnos es claro lo que se espera de ellos y que eso tiene relación con contenidos, actividades y sistema de evaluación; lo cual también se puede verificar en el análisis de relación entre las variables.

En cuanto a la plataforma utilizada, también los docentes señalan que fue adecuada, tanto en la forma de navegación como en diseño gráfico, lo que es relevante, dado que facilita la interacción y los motiva a seguir cursando, y como lo señalan Alrikabi et al. (2022), Moodle facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando las tareas administrativas y el logro de los objetivos.

Con base en lo anterior, parece indicar que la evaluación por parte de los estudiantes es adecuada, sin embargo, al momento de

preguntarles sobre su opinión acerca de los cursos, los comentarios se dividieron en aspectos positivos, que reafirman lo ya señalado, pero también hay observaciones que permiten valorar el diseño y su estructura, lo que indica, que aunque se valoren de manera positiva, aun así pueden mejorarse.

Algunos de los aspectos que valoran adecuadamente y que no habían sido considerados en la evaluación cuantitativa, tienen que ver con el agradecimiento por la oferta de este tipo de cursos; grosso modo señalan que aprendieron, que están satisfechos, que les generó interés, se sintieron motivados y que desarrollaron habilidades de autonomía; estas opiniones generalmente han sido encontrados en diferentes investigaciones (Farah & Al-Hattami, 2023; Rosales & Sánchez, 2021; Teixeira et al., 2019).

Sin embargo, aunque en menor proporción, también hubo experiencias negativas. Estos resultados provienen principalmente de quienes llegaron a la mitad del curso. Las y los estudiantes señalan principalmente sentirse confundidos, frustrados e insatisfechos, señalan que hubieran preferido otra forma de evaluación de los aprendizajes, por lo que es necesario, como ya se ha señalado, revisar las áreas de oportunidad que tiene esta forma de aprendizaje, sin la presencia de un tutor (Kumar et al., 2021, López-Meneses et al., 2020).

Indicaron que algunos temas resultaron difíciles, sobre todo los cursos de construcción de instrumentos, que por su naturaleza y complejidad se entiende por qué consideran que el tema fue complejo, por lo que las estrategias a utilizar deben privilegiar más la práctica, que lo teórico (Chacón, 2020).

Tanto aquellos con experiencias positivas y



negativas compartieron sugerencias de mejora para promover los aprendizajes, principalmente en términos de las actividades a realizar y del sistema de evaluación, por lo que a pesar de que lograron aprender, se puede generar nuevas estrategias que los motiven a desarrollar las diversas actividades de los cursos, ya sea desde el juego o interacción con sus compañeros (Enríquez-Negrete et al., 2018; Jarnac de Freitas et al., 2023).

Una de las principales áreas de oportunidad de los cursos tiene que ver con la redacción, desde ajustes menores, hasta la revisión de la claridad de los contenidos, ya que varios discentes señalaron esto como una dificultad, y que es necesario atender para que esto no contribuya con la deserción, tal y como lo señalan Cano-Vásquez y Ángel-Urbe (2023).

En cuanto a los estudiantes que no terminaron y que desertaron al inicio, generalmente, lo atribuyen a factores externos, como problemas personales, dificultades laborales y falta de tiempo, muy similar a lo reportado por Castro et al. (2020).

Fueron pocos los participantes en comparación con toda la muestra evaluada que señalaron que el tema les era desconocido, que no tenían herramientas tecnológicas o problemas generales; con base en ello se requiere especificar claramente cuál es el perfil del estudiante (Fernandez-Díaz et al., 2020), pero además se requiere de alguna formación previa que promueva habilidades de aprendizaje autogestivo (Brecht & Fang, 2022).

Aprendizajes clave y propuestas de mejora

En conclusión, las experiencias reportadas por los universitarios a partir de haber tomado un curso en línea autogestivo basado en la metodología de aprendizajes esperados, resulta viable y necesario en su formación, por lo que se requiere complementar con más que contribuyan en ello.

En cuanto a los cursos que actualmente ya se tienen requieren de una nueva revisión de contenido, de actualización de bibliografía, así como de un análisis de las estrategias de evaluación que se emplean para enriquecer y mejorar.

Referencias

1. Alrikabi, H. T., Jasim, N. A., Majeed, B. H., Zkear, A. A. ., & ALRubeei, I. R. N. (2022). Smart learning based on moodle e-learning platform and digital skills for university students. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)*, 10(01), 109-120. <https://doi.org/10.3991/ijes.v10i01.28995>
2. Anyatasia, F. N., Santoso, H. B., & Junus, K. (2020). An evaluation of the udacity MOOC based on instructional and interface design principles. *Journal of Physics: Conference Series*, 1566(1), e012053. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1566/1/012053>
3. Brecht, D., & Fang, K. (2022). Student learning: Self managing learning for success. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 7(7). 403-409.
4. Cano-Vásquez, L. M., & Ángel-Urbe, I. C. (2023). Perspectivas de los estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje en un curso virtual y un MOOC. *American Journal of Distance Education*, 37(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2202596>
5. Castro, F., Rodríguez-Hernández, J., Hubert-López, C., Sánchez-Pájaro, A., Rosas-Magallanes, C., Villalobos, A. & Barrientos-Gutiérrez, T. (2020). Curso masivo en línea "Salud sexual y reproductiva": cambios en conocimientos, deserción, reprobación y satisfacción. *Salud Pública de México*, 62(5), 559-568. <https://doi.org/10.21149/11183>
6. Chacón, S. (2020). Participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza en Psicometría. En R. Porlan &



- E. Navarro. Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla (pp.1839-1850). Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.080>
7. Cunningham, I. (2021). Self Managed Learning and the New Educational Paradigm. Routledge.
8. Enríquez-Negrete, D., Arias-García, B., Sánchez-Medina, R., & Oseguera-Jiménez, O. (2018). Análisis longitudinal del desempeño académico de estudiantes de educación superior en un curso autónomo en línea. Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa RELATEC, 17(2), 101-115. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.101>
9. Enríquez, D. (2017). Escala de calidad y eficiencia para cursos autogestivos en línea (ECECAL). Informe Técnico correspondiente al proyecto PE300817 del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Universidad Nacional Autónoma de México.
10. Farah, A., & Al-Hattami, A. (2023). An exploration study of students' engagement and perception of the teaching and learning environment. Journal of Higher Education Theory and Practice, 23(9), 18-35. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i9.6126>
11. Fernandez-Díaz, E., Rodriguez-hoyos, C., Belver Dominguez, J. L. & Calvo Salvador, A. (2020). Who takes a MOOC? Profile of students in the framework of a European Project. Turkish Online Journal of Distance Education, 21(2), 1-16. <https://doi.org/10.17718/tojde.727968>
12. Garriss, C. P., & Fleck, B. (2022). Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 8(2), 119-139. <https://doi.org/10.1037/stl0000229>
13. Herranen, J. K., Aksela, M. K., Kaul, M., & Lehto, S. (2021). Teachers' expectations and perceptions of the relevance of professional development MOOCs. Education Sciences, 11(5), e240. <https://doi.org/10.3390/educsci11050240>
14. Jarnac de Freitas, M., & Mira da Silva, M. (2023). Systematic literature review about gamification in MOOCs. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 38(1), 73-95. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1798221>
15. Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2007). Writing and Using Learning Outcomes. University College Cork.
16. Knobbout, J., & Stappen, E. V. D. (2020). Where is the learning in learning analytics? A systematic literature review on the operationalization of learning-related constructs in the evaluation of learning analytics interventions. IEEE Transactions on Learning Technologies, 13(3), 631-645. <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.2999970>
17. Konstantinou, I., & Miller, E. (2021). Self-managed and work-based learning: problematising the workplace-classroom skills gap. Journal of Work-Applied Management, 13(1), 6-18. <https://doi.org/10.1108/JWAM-11-2020-0048>
18. Kumar, A., Buragohain, D., & Singh, V. K. (2021). Problems and prospects of implementing MOOCs massive open online courses in Northeast India in LIS Perspective. DESIDOC Journal of Library & Information Technology, 42(1), 11-17. <https://doi.org/10.14429/djlit.42.1.17084>
19. Lin, Y., Feng, S., Lin, F., Zeng, W., Liu, Y., & Wu, P. (2021). Adaptive course recommendation in MOOCs. Knowledge-Based Systems, 224, e107085. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2021.107085>
20. López-Meneses, E., Gómez-Galán, J., Bernal-Bravo, C., & Vázquez-Cano, E. (2020). Fortalezas y debilidades de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) frente a otros modelos de enseñanza en contextos socio-educativos. Formación universitaria, 13(6), 77-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600077>
21. McQuade, R., Ventura-Medina, E., Wiggins, S., & Anderson, T. (2020). Examining self-managed problem-based learning interactions in engineering education. European Journal of Engineering Education, 45(2), 232-248. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1649366>
22. Moore, R. L., & Blackmon, S. J. (2022). From the learner's perspective: A systematic review of MOOC learner experiences (2008–2021). Computers & Education, 190, 104596. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104596>
23. Muñoz, S., Sánchez, R., Enríquez, D., & Rosales, C. (2017). Contraste de estudiantes universitarios presenciales y en línea en un curso autogestivo: El papel de la autoeficacia y la motivación. Hamut'ay, 4(2), 7-16. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1467>
24. Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(12), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>
25. Rosales-Piña, R., Sánchez-Medina, R., Muñoz-Maldonado, S. & Zúñiga-Rodríguez, M. (2022). Aprendizaje autogestivo y rendimiento académico en un curso en línea sin la presencia de tutor. En M. Simón, Á, Martos, J. Gázquez, M. Molero & A. Barragán. Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar (pp. 85-94). Dykinson, S.L.
26. Rosales, C., Sánchez, R., & Muñoz, S. (2019). Escala de aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios de

- la carrera de psicología de un sistema en línea. Hamuñay, 6(2), 102-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1778>
27. Rosales, R. & Sánchez, R. (2021). Evaluación del aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios inscritos en un curso en línea. En: M. Molero, Á. Martos, A. Barragan, y M. Simón. Investigación en el ámbito escolar: Variables psicológicas y educativas (pp. 411-419). Dykinson, S.L.
 28. Sánchez-Medina, R., Rosales-Piña, R., Becerra-Ramirez, J. Enríquez-Negrete, D., Guarneros-Reyes, E., & Silva-Rodríguez, A. (2022). Evaluación de un curso en línea autogestivo sobre VIH/SIDA en estudiantes de psicología. Revista Eureka, 19(1), 124-139.
 29. Su, P.-Y., Guo, J.-H., & Shao, Q.-G. (2021). Construction of the quality evaluation index system of MOOC platform based on the user perspective. Sustainability, 13(20), e11163. <https://doi.org/10.3390/su132011163>
 30. Teixeira, A. M., Bates, T., & Mota, J. (2019). ¿Qué futuro(s) para las universidades de educación a distancia? Hacia un enfoque abierto basado en la red. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 22(1), 107-126. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>
 31. Topali, P., Ortega-Arranz, A., Martínez-Monés, A., & Villagrà-Sobrino, S. L. (2021). "Houston, we have a problem": Revealing MOOC practitioners' experiences regarding feedback provision to learners facing difficulties. Computer Applications in Engineering Education, 29(4), 769-785. <https://doi.org/10.1002/cae.22360>

