Interconectando Saberes

ISSN: 2448-8704
Vol. 11, Núm. 22
julio-diciembre 2026
DOI: https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3057

Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) http://is.uv.mx

CÓMO CITAR / HOW TO CITE:

Gazca Herrera, L. A., Culebro Castillo, K., Zarate Hernandez, X., & Mondrágon Morales, T. (2026). Percepción estudiantil sobre el modelo pedagógico de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Interconectando Saberes*, *11*(22), 229-241. https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3057

RECIBIDO:
11 de agosto de 2026

ACEPTADO:
03 de noviembre de 2026

PUBLICADO:
20 de noviembre de 2026

LICENCIA

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Percepción estudiantil sobre el modelo pedagógico de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Luis Alejandro Gazca Herrera
https://orcid.org/0000-0001-7637-2909
Universidad Veracruzana, México

Karina Culebro Castillo
https://orcid.org/0000-0001-8443-1884
Universidad Veracruzana, México

Ximena Zarate Hernandez
https://orcid.org/0000-0001-7042-0404
Universidad Veracruzana, México

Thailey Mondrágon Morales
https://orcid.org/0009-0003-9817-2416
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Resumen

Este estudio analizó la percepción estudiantil sobre el modelo pedagógico a distancia de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). Con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-correlacional, se aplicó un cuestionario de 35 reactivos Likert y dos preguntas dicotómicas a 115 estudiantes. Los resultados evidenciaron percepciones favorables sobre el uso de herramientas digitales (M = 3.43) y la integración de recursos digitales (M = 3.42), mientras que la comunicación síncrona (M = 3.01) y la retroalimentación docente (M = 3.05) presentaron menores valoraciones. El 90.43 % manifestó conformidad con el modelo pedagógico institucional y el 95.65 % consideró que conocerlo favorece la continuidad y conclusión oportuna de sus estudios. Las dimensiones presentaron correlaciones significativas ($p < .001$), destacando aplicación del modelo y motivación ($\tau b = .690$). Se concluye que el modelo recibe valoraciones positivas, aunque requiere fortalecer la mediación docente, la interacción y la retroalimentación.

Palabras clave: Educación a distancia, Educación superior, Mediación pedagógica, Modelo pedagógico, Percepción estudiantil.

Abstract

This study analyzed students' perceptions of the distance education pedagogical model at the Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). Using a quantitative, descriptive-correlational design, a questionnaire comprising 35 four-point Likert-scale items and two dichotomous questions was administered to 115 students. Results revealed favorable perceptions regarding the use of digital tools (M = 3.43) and the integration of digital resources (M = 3.42), whereas synchronous communication (M = 3.01) and instructor feedback (M = 3.05) received lower ratings. Overall, 90.43% expressed satisfaction with the institutional pedagogical model, while 95.65% believed that understanding it supports academic persistence and timely degree completion. All six dimensions showed statistically significant correlations ($p < .001$), with the strongest association observed between model implementation and student motivation ($\tau b = .690$). Findings suggest that, despite positive perceptions, strengthening pedagogical mediation, student interaction, and formative feedback remains essential to improving distance learning experiences.

Keywords: Distance education, Higher education, Pedagogical mediation, Pedagogical model, Student perception.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación a distancia se ha convertido en una modalidad central para el estudiantado. Instituciones como la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) han liderado este cambio, pero esta modalidad enfrenta desafíos como la deserción de un número significativo de estudiantes. La evidencia muestra que la retención en entornos virtuales depende del soporte institucional, el diseño del curso y la retroalimentación docente (Muljana y Luo, 2019). Por ello, esta investigación analiza el modelo pedagógico a distancia de la UNED desde la perspectiva de la comunidad estudiantil.

El objetivo general de esta investigación fue analizar la percepción del estudiantado de la UNED sobre el modelo pedagógico a distancia institucional. Los objetivos específicos fueron: a) describir el nivel de conocimiento y la valoración del modelo en seis dimensiones (conocimiento del modelo, conectivismo y redes de aprendizaje, aplicación del modelo, autonomía y autogestión, interacción y mediación pedagógica, y valoración y motivación); b) identificar los aspectos mejor y peor valorados, y c) analizar las relaciones entre dichas dimensiones. La problemática se relaciona con la falta de información sobre los elementos de los modelos a distancia que, desde la perspectiva del estudiantado, se asocian con su motivación y con aspectos que la literatura vincula con la permanencia, como el diseño del curso y la retroalimentación docente (Muljana y Luo, 2019).

REFERENTE TEÓRICO

Desde el enfoque constructivista social de Vygotsky, el estudiantado participa activamente en la construcción del conocimiento mediante la interacción con otras personas y con su entorno, lo que favorece aprendizajes significativos y colaborativos en la formación universitaria (Sánchez, 2020, p. 19). Esta perspectiva es especialmente útil en entornos virtuales, donde la autorregulación, la flexibilidad de horarios y la interacción en línea fortalecen el compromiso académico (Edisherashvili et al., 2022; Vallejo, 2022, p. 41; Miao y Ma, 2022). En este contexto, la autorregulación constituye una habilidad esencial para que el estudiantado pueda planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. La modalidad a distancia exige una mayor responsabilidad individual en la gestión del tiempo, las actividades académicas y el cumplimiento de metas formativas, por lo que el desarrollo de estrategias de autorregulación favorece la permanencia y el éxito académico (Edisherashvili et al., 2022).

Asimismo, la interacción en línea no solo facilita el intercambio de conocimientos, sino que también fortalece la presencia social y el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. Cuando las personas estudiantes participan activamente en foros, actividades colaborativas y espacios de comunicación con docentes y compañeros, aumenta su implicación con el proceso formativo y mejora su capacidad para autorregular el aprendizaje. En este sentido, la interacción virtual y la presencia social se relacionan positivamente con el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado en entornos de educación superior (Miao y Ma, 2022).

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo plantea que los nuevos contenidos deben vincularse con conocimientos previos para evitar un aprendizaje memorístico y favorecer uno con sentido (Moncini y Pirela, 2021, p. 10). En esa misma línea, los conocimientos previos permiten conectar, ampliar y

reorganizar la estructura cognitiva (Agra et al., 2019, p. 248). Esta perspectiva resulta particularmente relevante en la educación a distancia, ya que orienta el diseño de materiales y actividades que permitan al estudiantado relacionar los nuevos contenidos con experiencias y saberes previamente adquiridos, favoreciendo una comprensión más profunda y duradera.

A su vez, el conectivismo concibe el aprendizaje como una red de conexiones en entornos digitales, promueve la autoformación y destaca la importancia de aprender de manera autónoma, activa y participativa (Siemens, 2004, p. 3; Rizo Rodríguez, 2020, p. 33). Desde esta perspectiva, el conocimiento no reside únicamente en la persona, sino también en las conexiones que establece con recursos tecnológicos, comunidades virtuales y diversas fuentes de información. La capacidad de identificar, seleccionar y utilizar información proveniente de múltiples medios fortalece los procesos de autoformación y aprendizaje permanente, competencias indispensables en los entornos educativos contemporáneos.

Además, Sun y Chen (2016) argumentan que la educación en línea efectiva requiere tres elementos fundamentales: contenido del curso bien diseñado, interacción entre docente y estudiantes, y sentido de comunidad virtual. Estos elementos complementan los postulados del constructivismo, el aprendizaje significativo y el conectivismo, al destacar la importancia de combinar recursos educativos de calidad, estrategias de mediación pedagógica y espacios de interacción que favorezcan la construcción colaborativa del conocimiento y la permanencia estudiantil en la educación a distancia.

MARCO CONCEPTUAL

La perspectiva estudiantil es esencial para identificar fortalezas y debilidades del modelo. Barbey et al. (2022) señalan que conocer lo que el estudiantado identifica como favorable para su aprendizaje resulta fundamental para diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Analizar sus experiencias permite evaluar factores que influyen en el éxito académico, tales como la metodología empleada, el acompañamiento docente, la carga académica, la accesibilidad de los recursos y la organización de los entornos virtuales. La percepción que tiene el estudiantado sobre estos elementos proporciona información valiosa para valorar la efectividad de los procesos educativos y orientar acciones de mejora continua.

La satisfacción estudiantil depende de la motivación, autonomía, sentido de pertenencia y desarrollo de competencias. Muchas personas valoran la flexibilidad, aunque reconocen limitaciones como el aislamiento y la falta de acompañamiento. En este sentido, la satisfacción estudiantil constituye un indicador relevante de la calidad educativa en entornos virtuales, ya que refleja el grado en que las expectativas, necesidades y experiencias de aprendizaje son atendidas por la institución. Cuando el estudiantado percibe apoyo oportuno, recursos adecuados y oportunidades de interacción significativa, aumenta su compromiso con el proceso formativo y mejora su experiencia académica.

Un aspecto primordial en la educación a distancia es el diseño instruccional. "El diseño instruccional en la modalidad a distancia debe estar articulado con políticas curriculares e institucionales, garantizando coherencia entre los objetivos formativos y las estrategias de enseñanza" (Saza et al., 2025, p. 22). El diseño instruccional cumple un papel central en la calidad de la

experiencia educativa virtual, pues un entorno virtual bien diseñado permite integrar objetivos, contenidos y estrategias de evaluación de manera coherente, lo que incrementa la efectividad del aprendizaje. Por ello, el diseño instruccional es determinante para que los entornos virtuales favorezcan aprendizajes significativos y participación sostenida (Sangrà et al., 2012). Asimismo, una adecuada planificación de actividades, recursos y mecanismos de evaluación facilita la navegación dentro de los cursos, promueve la participación activa y contribuye a reducir barreras que puedan afectar la permanencia estudiantil.

La investigación busca comprender la experiencia estudiantil para identificar aspectos positivos, negativos y áreas de mejora. En este contexto, el aprendizaje autónomo constituye uno de los conceptos centrales de la educación a distancia, ya que implica la capacidad del estudiantado para planificar, dirigir, supervisar y evaluar su propio proceso de formación. Aunque el personal docente desempeña un papel importante como orientador y facilitador, la responsabilidad principal del aprendizaje recae en cada estudiante.

"El individuo es autónomo en el proceso de su aprendizaje cuando se compromete y es autor de su propio desarrollo, elige los caminos, estrategias, herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender a su ritmo" (Carrión et al., 2022, p. 24). Desde esta perspectiva, la autonomía no solo implica independencia para estudiar, sino también la capacidad de tomar decisiones informadas sobre el uso de recursos, la gestión del tiempo y la selección de estrategias que favorezcan el logro de los objetivos académicos. El fortalecimiento de estas competencias resulta fundamental para la permanencia y el éxito del estudiantado en los entornos de educación a distancia.

MARCO REFERENCIAL

La UNED de Costa Rica es una institución pública especializada en educación virtual, cuyo principal objetivo es ofrecer oportunidades educativas a personas con limitaciones geográficas, económicas o laborales. Su modelo pedagógico combina material didáctico físico, recursos digitales, tutorías presenciales y virtuales optativas, y el uso de la plataforma Aprende y Estudia U, con principios de equidad, inclusión, innovación y flexibilidad. La UNED promueve un aprendizaje constructivista donde el alumno construye su conocimiento de manera autónoma, bajo una perspectiva humanista y de pensamiento complejo (Tencio, 2020). Su oferta académica abarca todos los niveles, con modalidades flexibles que facilitan el acceso y permanencia de estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares. La UNED cuenta con más de 30 sedes distribuidas en todo el país, con especial atención en zonas rurales y comunidades alejadas, reforzando su compromiso con la equidad y la inclusión educativa. La experiencia de la institución durante la pandemia de COVID-19 validó la efectividad de su modelo virtual, posicionándola como una universidad pública líder en Costa Rica en educación a distancia, capaz de superar barreras geográficas, económicas y sociales para ofrecer una educación digna y de calidad a su población estudiantil adulta, que combina estudio y trabajo (Pérez et al., 2021).

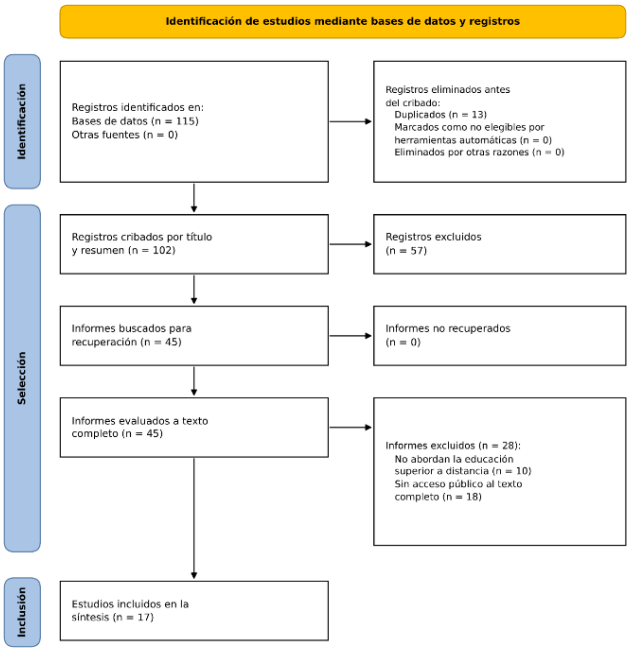
ORGANIZACIÓN Y MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a obtener datos medibles que permitieran describir y correlacionar las percepciones estudiantiles sobre el modelo pedagógico a distancia de la UNED.

Se adoptaron dos tipos de investigación: descriptiva, para caracterizar las percepciones y experiencias de la comunidad estudiantil en relación con los modelos pedagógicos virtuales; y correlacional, para explorar la posible relación entre variables pedagógicas. Para construir el referente teórico y orientar la elaboración del instrumento, se realizó una revisión de la literatura conforme a las recomendaciones de la declaración PRISMA para el reporte de revisiones sistemáticas, con apoyo de la plataforma Rayyan para el cribado de los registros. Se identificaron 115 registros en bases de datos y, tras eliminar 13 duplicados, se obtuvieron 102. En la revisión de títulos y resúmenes se excluyeron 57, por lo que 45 artículos se revisaron a texto completo. De estos, se descartaron 28: 10 por no abordar la educación superior a distancia y 18 por no contar con acceso público al texto completo. Finalmente, 17 artículos se incluyeron en la síntesis, como se puede observar en la figura 1.

Figura 1

Proceso de selección de los estudios



Nota. Elaboración propia con base en la declaración PRISMA 2020.

Como parte del proceso de redacción y revisión del presente documento, se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa para apoyar en la corrección de estilo, con el propósito de mejorar la claridad, coherencia y precisión del lenguaje académico. En particular se utilizaron modelos de lenguaje automatizados para sugerencias relacionadas con la gramática, sintaxis, puntuación y fluidez textual, sin que ello sustituyera la responsabilidad de los autores en la validación y adecuación final del contenido. Cabe señalar que el uso de estas herramientas se limitó exclusivamente a aspectos lingüísticos y no influyó en el análisis, interpretación de datos ni en el contenido sustantivo de la investigación. La autoría, estructura argumentativa y conclusiones del estudio son resultados del trabajo intelectual de los autores.

Diseño del instrumento

En este apartado se describe el diseño del instrumento utilizado para la recolección y análisis de datos. Se elaboró un cuestionario en formato digital, aplicado mediante "Google Forms", para facilitar la participación de la comunidad estudiantil. El instrumento fue estructurado para medir la percepción sobre dimensiones pedagógicas como el conocimiento del modelo, la autonomía, la interacción docente-estudiante y la motivación. Estuvo compuesto por 35 ítems tipo Likert de cuatro niveles (1 = totalmente en desacuerdo, 4 = totalmente de acuerdo), distribuidos en seis dimensiones, y por dos preguntas dicotómicas (sí/no) sobre la conformidad con el modelo pedagógico y su contribución a la continuidad de los estudios.

La primera dimensión, "Conocimiento del modelo pedagógico", está conformada por cuatro ítems (del 1 al

4), que identifican el nivel de conocimiento que posee el estudiantado sobre el modelo pedagógico institucional, sus fundamentos teóricos y las formas de difusión dentro de la universidad.

La segunda dimensión, "Conectivismo y redes de aprendizaje", comprende cuatro ítems (del 5 al 8), que evalúan la capacidad del estudiantado para aprender mediante la interacción con otros actores educativos, el uso de distintas plataformas digitales y la incorporación de recursos tecnológicos en su proceso formativo.

La tercera dimensión, "Aplicación del modelo pedagógico", está constituida por ocho ítems (del 9 al 16), que valoran la forma en que el estudiantado identifica la implementación práctica del modelo en los cursos, el fomento de la autonomía, la calidad de los recursos educativos digitales y la combinación de estrategias de comunicación síncrona y asíncrona.

La cuarta dimensión, "Autonomía y autogestión", comprende seis ítems (del 17 al 22), enfocados en las habilidades de organización, planificación, seguimiento académico, búsqueda de información en fuentes externas y toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje.

La quinta dimensión, "Interacción y mediación pedagógica", está conformada por siete ítems (del 23 al 29), que analizan la comunicación entre estudiantes y docentes, la retroalimentación recibida durante el curso, el trabajo colaborativo y la interacción en entornos virtuales.

Finalmente, la sexta dimensión, "Valoración y motivación", se compone de seis ítems (del 30 al 35), cuyo objetivo es conocer la percepción del estudiantado sobre la pertinencia de los contenidos, la organización de los cursos, su aporte a la formación profesional, la motivación para continuar en la modalidad a distancia, el control sobre el propio aprendizaje y la satisfacción general con la experiencia educativa.

En conjunto, estas seis dimensiones permiten obtener una visión amplia de la percepción estudiantil sobre el modelo pedagógico institucional, considerando aspectos cognitivos, tecnológicos, pedagógicos, motivacionales y de interacción que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Los datos se recolectaron durante el segundo semestre de 2025 y se analizaron mediante técnicas descriptivas y correlacionales. Para cada ítem se obtuvieron frecuencias, porcentajes, medias, varianzas y desviaciones estándar. La puntuación de cada dimensión se calculó como el promedio de sus ítems y, dado el carácter ordinal de la escala, las relaciones entre dimensiones se analizaron con el coeficiente Tau-b de Kendall.

La fiabilidad interna del instrumento se valoró con el alfa de Cronbach, tanto en la prueba piloto como en la muestra total; en términos generales, valores superiores a .70 indican una consistencia interna adecuada. En la prueba piloto, aplicada a 20 participantes, se obtuvo un coeficiente de .979, y en la muestra de 115 participantes, de .978. Por dimensión, los coeficientes oscilaron entre .870 (conectivismo y redes de aprendizaje) y .942 (aplicación del modelo pedagógico). Ambos resultados reflejan niveles excelentes de fiabilidad, lo que indica que el instrumento es consistente y adecuado para la presente investigación.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En relación con la población de estudio, no se disponía de un valor conocido de su tamaño total, por lo que se empleó la fórmula para el cálculo de muestra en poblaciones infinitas. En ella, Z es el valor asociado al nivel de confianza (1.96, correspondiente a 95 %); P, la proporción esperada de la característica de interés, a la que se asignó 0.5 para maximizar la variabilidad ante la falta de información previa; Q, su complemento ($1 - P$); y e, el margen de error máximo aceptable, fijado en 9.14 %.

$$n = \frac{Z^2 * P * Q}{e^2} = 114.96 \approx 115$$

Con estos parámetros, el tamaño de muestra requerido fue de 115 participantes. Con este tamaño, el margen de error efectivo fue de 9.14 % con un nivel de confianza de 95 %.

RESULTADOS

Variables categóricas

En esta sección se mostrarán los resultados de la Tabla 1 se presentan las variables categóricas: sexo, nivel de estudios, modelo pedagógico percibido y edad.

En la Tabla 1 se observa que la mayoría de las personas participantes son mujeres (68.70 %), seguidas por hombres (29.57 %); el 0.87 % prefirió no indicar su sexo y el 0.87 % no respondió. En cuanto al nivel de estudios, predomina el diplomado (39.13 %), seguido por la licenciatura y la categoría "Otro" (30.43 % cada una); no se registraron participantes de maestría ni doctorado. Respecto al modelo pedagógico percibido, el 46.09 % lo identifica como "A distancia", el 37.39 % como "Virtual" y el 13.91 % como "Híbrido"; solo el 0.87 % lo describe como "En línea" y el 1.74 % indica no conocerlo, lo que refleja cierta diversidad en la percepción de la modalidad, con predominio del enfoque a distancia. En cuanto a la edad, el grupo mayoritario tiene entre 18 y 24 años (56.52 %), seguido por los de 25 a 34 años (27.83 %) y de 35 a 44 años (13.91 %); el grupo de 45 años o más representa el 0.87 "%. Los resultados de la muestra están conformados mayoritariamente por mujeres jóvenes que cursan diplomado o licenciatura y que identifican el modelo institucional como educación a distancia.

Tabla 1

Resultado de variables categóricas

Sexo	**F**	**%**
Hombre	34	29.57
Mujer	79	68.70
Prefiero no decir	1	0.87
Sin respuesta	1	0.87
Modelo Pedagógico	**F**	**%**
Virtual	43	37.39
En línea	1	0.87
A distancia	53	46.09
Híbrido	16	13.91
No tengo conocimiento	2	1.74
Otro	0	0
Nivel de estudios	**F**	**%**
Diplomado	45	39.13
Licenciatura	35	30.43
Maestría	0	0
Doctorado	0	0
Otro	35	30.43
Edad	**F**	**%**
18-24	65	56.52
25-34	32	27.83
35-44	16	13.91
45 o más	1	0.87
Sin respuesta	1	0.87

Resultados por dimensiones

En este apartado, se presentan los resultados sobre cada una de las dimensiones, donde se resaltan los datos predominantes en cada categoría ("Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo") correspondientes a los datos recolectados mediante "Google Forms". A su vez, los

resultados se organizan según las seis dimensiones principales.

Conocimiento del modelo pedagógico. El 86.96 % del estudiantado estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en conocer el modelo, y el 90.43 %, en reconocer sus principios teóricos (constructivismo, cognitivismo y conectivismo). La mayoría también indicó haber recibido información institucional suficiente y haber consultado recursos que explican el modelo.

Conectivismo y redes de aprendizaje. Todos los ítems superaron el 89 % de acuerdo; destacan el uso de herramientas digitales y fuentes confiables (94.8 %) y la integración de recursos digitales (93.0 %).

Aplicación del modelo pedagógico. Entre el 87 % y el 91 % coincidió en que el modelo se refleja en su formación y promueve su autonomía; no obstante, un porcentaje de desacuerdo bajo, aunque constante, sugiere que una parte del estudiantado no identifica con claridad la relación entre el modelo y las actividades académicas. La comunicación asíncrona, la combinación de comunicación asíncrona y síncrona y la calidad de los recursos educativos digitales superaron el 88 % de acuerdo, mientras que la preferencia por la comunicación síncrona obtuvo el porcentaje más bajo (77.9 %).

Autonomía y autogestión. Todos los ítems superaron el 90 % de acuerdo; la priorización de tareas y la toma de decisiones según el estilo de aprendizaje alcanzaron el 94.8 %.

Interacción y mediación pedagógica. La percepción de que el personal docente se basa en el modelo pedagógico alcanzó el 89.6 % de acuerdo, y la comunicación con el profesorado, el 87.0 %. La orientación docente (85.1 %), el trabajo colaborativo (85.1 %) y la interacción en entornos virtuales (86.1 %) obtuvieron valores menores, y la retroalimentación concentró el mayor desacuerdo de esta dimensión (81.7 % de acuerdo).

Valoración y motivación. La relación de los contenidos con el contexto profesional o personal (92.1 %), la motivación para continuar en la modalidad (92.9 %) y el control sobre el propio aprendizaje (92.2 %) presentaron niveles elevados de acuerdo, mientras que el diseño y la organización de los cursos (88.7 %) y la satisfacción con la experiencia (87.7 %) obtuvieron una aprobación algo menor.

Finalmente, en relación con las dos preguntas dicotómicas del instrumento, los resultados evidencian una percepción favorable del estudiantado respecto al modelo pedagógico implementado por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). El 90.43 % de los participantes (104 estudiantes) manifestó estar conforme con el modelo pedagógico institucional y consideró que este apoya su proceso de aprendizaje, mientras que el 9.57 % (11 estudiantes) expresó una opinión contraria. Asimismo, el 95.65 % (110 estudiantes) señaló que el conocimiento del modelo pedagógico contribuye a la continuidad de sus estudios y a la conclusión de su formación académica en el tiempo previsto, frente al 4.35 % (5 estudiantes) que respondió negativamente. Estos hallazgos reflejan un elevado nivel de aceptación del modelo pedagógico y permiten identificar que el estudiantado reconoce su relevancia para orientar el proceso de aprendizaje y favorecer la trayectoria académica. No obstante, es importante señalar que estos resultados representan percepciones estudiantiles y no constituyen evidencia directa de su efecto sobre la permanencia o la eficiencia terminal.

Resultados de media, varianza y desviación estándar

Tabla 2

Resultados estadísticos de los ítems en cuanto a su media, varianza y desviación estándar

Ítem	*M*	Varianza	*DE*
Conozco el modelo pedagógico a distancia que implementa mi universidad	3.20	0.74	0.86
Reconozco los principios teóricos (constructivismo, cognitivismo, conectivismo) que sustentan el modelo pedagógico	3.20	0.53	0.73
Mi universidad me ha informado adecuadamente sobre el modelo pedagógico a distancia	3.32	0.59	0.77
He consultado documentos o recursos institucionales en sitios oficiales de la Universidad donde se explica el modelo pedagógico a distancia	3.18	0.68	0.82
Aprendo compartiendo mis ideas con otros estudiantes y personal docente	3.22	0.59	0.77
Utilizo diferentes herramientas digitales y fuentes confiables para ampliar mi conocimiento	3.43	0.53	0.73
Puedo integrar y hacer uso diferentes recursos digitales para mi proceso de aprendizaje	3.42	0.56	0.75
Las redes digitales facilitan mi comprensión en los temas	3.37	0.57	0.75
Identifico cómo se aplica el modelo pedagógico en las actividades de aprendizaje	3.21	0.54	0.73
Reconozco cómo el modelo pedagógico promueve la autonomía en mi formación	3.30	0.53	0.73
Puedo relacionar los recursos y actividades del curso con el modelo pedagógico institucional	3.21	0.55	0.74
Mi experiencia educativa refleja los principios del modelo pedagógico que promueve la universidad	3.23	0.53	0.73
En el modelo pedagógico se da preferencia a la comunicación asíncrona para mi proceso de aprendizaje	3.24	0.50	0.71
En el modelo pedagógico se da preferencia a la comunicación síncrona para mi proceso de aprendizaje	3.01	0.66	0.81
El modelo pedagógico combina la comunicación asíncrona y síncrona para mi proceso de aprendizaje	3.23	0.58	0.76
Los recursos educativos digitales (vídeos, podcast, presentaciones, infografías) están diseñados de manera correcta para mi proceso de aprendizaje	3.32	0.50	0.71
Organizo mi tiempo para cumplir con las actividades del curso a distancia	3.37	0.53	0.73
Soy capaz de priorizar mis tareas académicas en función de su importancia y fechas de entrega	3.40	0.49	0.70
Llevo un seguimiento constante de mis avances en los cursos	3.34	0.59	0.77
Utilizo la plataforma educativa institucional para organizar mis actividades	3.29	0.63	0.79
Busco materiales adicionales por iniciativa propia que complemente mi autoaprendizaje	3.30	0.60	0.77
Tomo decisiones sobre cómo estudiar en función de mi estilo de aprendizaje	3.39	0.49	0.70
Recibo orientación clara por parte del docente sobre el desarrollo del curso	3.11	0.61	0.78
Me comunico con los docentes cuando tengo dudas o inquietudes	3.19	0.59	0.77
Percibo que los docentes se basan en el modelo pedagógico para acompañar nuestro aprendizaje	3.17	0.60	0.78
Recibo retroalimentación en tiempo y forma que me ayuda a mejorar mi proceso de aprendizaje	3.05	0.70	0.84
Participo en actividades colaborativas con mis compañeros de curso	3.14	0.66	0.82
Aprendo a través del intercambio de ideas en foros o grupos virtuales	3.12	0.53	0.73
Los entornos virtuales de aprendizaje promueven la interacción entre estudiantes	3.11	0.63	0.79
Los contenidos de los cursos están relacionados con mi contexto profesional o personal	3.23	0.51	0.72
Percibo que los cursos están bien diseñados y organizados	3.16	0.50	0.71
Siento que los cursos me preparan adecuadamente para mi desempeño profesional	3.21	0.54	0.73
Me siento motivado para continuar mis estudios en la modalidad a distancia	3.29	0.52	0.72
Siento que tengo control sobre mi proceso de aprendizaje	3.25	0.49	0.70
Estoy satisfecho con la experiencia de aprendizaje en esta modalidad	3.23	0.60	0.77

Nota. N = 115. Escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). M = media; DE = desviación estándar.

Los resultados sugieren que la comunidad estudiantil presenta una percepción favorable sobre sus competencias para utilizar recursos digitales y gestionar de manera autónoma su aprendizaje. Sin embargo, se identifican oportunidades de mejora relacionadas con la comunicación síncrona, la retroalimentación formativa y las dinámicas de colaboración, aspectos relevantes para fortalecer la experiencia educativa en la Tabla 2 se observa que las percepciones estudiantiles sobre el modelo pedagógico a distancia presentan una tendencia favorable, con medias que oscilan entre 3.01 y 3.43 en una escala de cuatro puntos. Los valores más altos corresponden al uso de herramientas digitales y fuentes confiables para ampliar el conocimiento (M = 3.43), la

integración de recursos digitales en el proceso de aprendizaje (M = 3.42), la priorización de tareas académicas según su importancia y fechas de entrega (M = 3.40), la toma de decisiones sobre cómo estudiar según el estilo de aprendizaje (M = 3.39) y la organización del tiempo para cumplir con las actividades (M = 3.37). Estos resultados reflejan una valoración positiva de las competencias digitales, la autorregulación y la autonomía del estudiantado.

En contraste, las medias más bajas se identifican en la preferencia por la comunicación síncrona (M = 3.01), la recepción oportuna de retroalimentación docente (M = 3.05), la orientación docente sobre el desarrollo del curso (M = 3.11), la percepción de que los entornos virtuales promueven la interacción entre estudiantes (M = 3.11) y la participación en actividades colaborativas (M = 3.14). Aunque estos valores se mantienen por encima del punto medio de la escala, señalan aspectos susceptibles de fortalecimiento en el acompañamiento docente, la comunicación y la interacción académica.

Respecto a la dispersión, las varianzas oscilan entre 0.49 y 0.74 y las desviaciones estándar entre 0.70 y 0.86. Las respuestas fueron más homogéneas en la priorización de tareas, la toma de decisiones sobre las estrategias de estudio y el control sobre el propio aprendizaje, y más dispersas en el conocimiento del modelo pedagógico (DE = 0.86), la retroalimentación docente (DE = 0.84) y la participación en actividades colaborativas (DE = 0.82), lo que indica mayor diversidad de experiencias en estos aspectos.

Análisis correlacional

A continuación, se presenta la Tabla 3, la cual muestra la correlación entre dimensiones, determinada mediante el coeficiente Tau-b de Kendall.

Tabla 3

Correlación de dimensiones

			Modelo	Conectivismo	Aplicación Modelo	Autonomía y Autogestión	Mediación	Motivación
Tau-b de Kendall	Modelo Pedagógico	Coeficiente	1.000	.601**	.663**	.565**	.544**	.528**
		Sig. (bilateral)	.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
		N	115	115	115	115	115	115
	Conectivismo	Coeficiente	.601**	1.000	.621**	.620**	.546**	.566**
		Sig. (bilateral)	<.001	.	<.001	<.001	<.001	<.001
		N	115	115	115	115	115	115
	Aplicación Modelo	Coeficiente	.663**	.621**	1.000	.619**	.594**	.690**
		Sig. (bilateral)	<.001	<.001	.	<.001	<.001	<.001
		N	115	115	115	115	115	115
	Autonomía y Autogestión	Coeficiente	.565**	.620**	.619**	1.000	.571**	.579**
		Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	.	<.001	<.001
		N	115	115	115	115	115	115
	Mediación	Coeficiente	.544**	.546**	.594**	.571**	1.000	.618**
		Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	.	<.001
		N	115	115	115	115	115	115
	Motivación	Coeficiente	.528**	.566**	.690**	.579*	.618**	1.000
		Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.
		N	115	115	115	115	115	115

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Se presenta p<.001 en lugar de .000, dado que el valor de significancia no es exactamente cero.

El análisis correlacional realizado mediante el coeficiente Tau-b de Kendall evidencia asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre las seis dimensiones del modelo pedagógico a distancia ($p < .001$). Los coeficientes obtenidos oscilan entre .528 y .690, lo que indica relaciones de magnitud moderada a relativamente alta. Estos resultados sugieren que las dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas en la percepción estudiantil y que su articulación constituye un elemento relevante para comprender la experiencia educativa en entornos virtuales.

La correlación más alta se presenta entre las dimensiones "Aplicación del modelo pedagógico" y "Motivación" (τ b = .690), seguida de la asociación entre "Modelo pedagógico" y "Aplicación del modelo" (τ b = .663). Asimismo, se identifican relaciones significativas entre "Conectivismo" y "Aplicación del modelo" (τ b = .621), "Conectivismo" y "Autonomía y autogestión" (τ b = .620), así como entre "Mediación pedagógica" y "Motivación" (τ b = .618). Estos hallazgos sugieren que una percepción favorable de la aplicación del modelo pedagógico se relaciona con mayores niveles de motivación estudiantil, mientras que el reconocimiento de sus fundamentos y la presencia de estrategias conectivistas se asocian con una mejor valoración de su implementación y de la capacidad de autogestión del aprendizaje.

Por otra parte, la dimensión "Autonomía y autogestión" presenta correlaciones positivas y significativas con "Aplicación del modelo pedagógico" (τ b = .619), "Motivación" (τ b = .579), "Mediación pedagógica" (τ b = .571) y "Modelo pedagógico" (τ b = .565). Estas asociaciones permiten identificar la relevancia de las estrategias pedagógicas, los recursos digitales y el acompañamiento docente en la percepción de autonomía del estudiantado. De igual manera, la relación entre "Modelo pedagógico" y "Conectivismo" (τ b = .601) sugiere que el conocimiento de los fundamentos institucionales se vincula con el reconocimiento de las dinámicas de interacción y aprendizaje en red. En conjunto, los resultados evidencian que la motivación estudiantil mantiene asociaciones significativas con la aplicación del modelo pedagógico, la mediación docente, el conectivismo y la autonomía en el aprendizaje. Aunque estas relaciones no permiten establecer causalidad, proporcionan evidencia empírica sobre la importancia de fortalecer la articulación entre los componentes teóricos, tecnológicos y pedagógicos de la educación a distancia. En este sentido, se considera pertinente que las instituciones de educación superior consoliden estrategias de comunicación y apropiación del modelo pedagógico, promuevan prácticas de mediación docente consistentes y favorezcan experiencias de aprendizaje conectivistas que fortalezcan la interacción, la autonomía y la motivación del estudiantado. Estas acciones podrían contribuir a mejorar la experiencia educativa y generar condiciones favorables para la permanencia y continuidad de los estudios en la modalidad a distancia.

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten comprender cómo la comunidad estudiantil percibe los modelos pedagógicos a distancia en la UNED. En la dimensión de conocimiento del modelo pedagógico, la mayoría comprende sus fundamentos, aunque persiste un grupo con información insuficiente sobre su aplicación práctica, lo que coincide con Saza et al. (2025) sobre la articulación del diseño instruccional con políticas curriculares, y sugiere una

brecha en la comunicación institucional. En cuanto al conectivismo, los niveles altos de acuerdo muestran que el estudiantado reconoce el valor de los recursos digitales (Siemens, 2004), aunque un grupo no logra integrar plenamente estas dinámicas. Las dimensiones de aplicación del modelo y mediación pedagógica muestran fortalezas en la autonomía, pero persisten dificultades en la retroalimentación y homogeneidad del acompañamiento docente, consistente con Barbey et al. (2022) y con Pérez et al. (2021). En autonomía y autogestión, la mayoría gestiona adecuadamente su tiempo (Carrión et al., 2022), aunque no toda la población cuenta con las mismas condiciones para autorregularse. En valoración y motivación, los niveles de satisfacción no son homogéneos, y el grupo con menor conformidad puede asociarse con aislamiento o insuficiente acompañamiento. En conjunto, la discusión muestra que el éxito de la educación a distancia depende de la articulación entre claridad del modelo, competencia digital, mediación docente y autonomía estudiantil, elementos que influyen en la motivación y permanencia académica.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian que el estudiantado de la UNED mantiene una percepción favorable respecto al modelo pedagógico institucional, ya que manifestó conocer el modelo, sus fundamentos teóricos y percibir su aplicación en las actividades formativas.

Además, el análisis revela que esta modalidad es valorada por su flexibilidad, accesibilidad y por fomentar habilidades como la autonomía, la gestión del tiempo y el uso de recursos digitales, alineándose con el constructivismo y el conectivismo. Sin embargo, una parte del alumnado no se siente suficientemente preparada para el trabajo independiente. La investigación encontró correlaciones significativas: la forma en que se comunica y aplica el modelo pedagógico influye directamente en la motivación, satisfacción y sentido de pertenencia, donde una aplicación coherente se traduce en mayor compromiso.

La mediación pedagógica emerge como un factor crítico: la retroalimentación oportuna, el acompañamiento continuo y los espacios de interacción significativa mitigan el aislamiento y fortalecen el aprendizaje; su ausencia puede llevar a la desmotivación y aumentar el riesgo de deserción. Por ello, es necesario comunicar con mayor claridad el modelo institucional, reforzar la mediación docente y diversificar la interacción colaborativa, para consolidar un entorno que integre la autonomía con un acompañamiento sólido y sentido de comunidad.

Esta investigación aporta un instrumento y un marco de análisis que pueden ser utilizados en otras IES que operan bajo modalidades a distancia, virtuales o híbridas. Su aplicación permitiría realizar diagnósticos institucionales, valorar el nivel de conocimiento y apropiación de los modelos pedagógicos por parte del estudiantado, así como desarrollar estudios comparativos entre universidades, programas educativos o contextos nacionales e internacionales.

Referencias

Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M., & Nóbrega, M. M. L. (2019). Analysis of the concept of meaningful learning in light of Ausubel's theory. *Revista Brasileira de Enfermagem,* 72(1), 248–255. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691

Barbey, L., Cavallo, C., & Monjelat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles durante la pandemia por COVID-19. *Praxis & Saber, 13*(35), Artículo e14547. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14547

Carrión, V., Pérez, R., Zavala, S., García, J., & Chihuan, G. (2022). El podcast: Un recurso virtual para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (46), 21–33. https://doi.org/10.17013/risti.46.21-33

Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: Systematic literature review. *Frontiers in Psychology, 12*, Artículo 792422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422

Miao, J., & Ma, L. (2022). Students' online interaction, self-regulation, and learning engagement in higher education: The importance of social presence to online learning. *Frontiers in Psychology, 13*, Artículo 815220. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815220

Moncini, R., & Pirela, W. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. *SUMMA, 3*(1), 1–28. https://doi.org/10.47666/summa.3.1.13

Muljana, P. S., & Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research, 18*, 19–57. https://doi.org/10.28945/4182

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 331–350. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos, 6*(12), 28–37. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117

Sánchez, M. (2020). Pedagogía ignaciana, constructivismo social de Vygotsky y aprendizaje servicio solidario: Articulados teóricamente en pro de la responsabilidad social universitaria. *Guayana Moderna, 9*(9), 7–22. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/guayanamoderna/article/view/5421

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*(2), 145–159. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161

Saza, G., López, M., & Hernández, P. (2025). *Modelos pedagógicos a distancia* [Informe institucional]. Universidad Veracruzana.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. https://www.ceebl.manchester.ac.uk/events/archive/aligningcollaborativelearning/Siemens.pdf

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research, 15*, 157–190. https://doi.org/10.28945/3502

Tencio, C. (2020). La transversalidad en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, desde su marco institucional. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 11*(1), 183–208. https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2943

Vallejo, L. (2022). La educación virtual y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas, 6*(2), 38–49. https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.591