


¿Ha tenido cambios el estudiante de pregrado en la modalidad distancia – virtual?



¿Has the undergraduate student had changes in the distance – virtual modality?

 **Henry Acuña Barrantes**

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia
henry.acuna@unimilitar.edu.co

 **Oscar Iván Varela Vélez**

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia
oscar.varela@unimilitar.edu.co

Educa UMCH

núm. 27, p. 07 - 37, 2025

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

ISSN: 2617-8087

ISSN-E: 2617-0337

Periodicidad: Semestral

revistaeduca@umch.edu.pe

Recepción: 20 marzo 2025

Revisado: 09 julio 2025

Aprobación: 28 agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.351>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/359/3595485001/>

Resumen: El objetivo de esta investigación fue comparar diversas variables de carácter económico, demográfico e institucional en estudiantes de pregrado en modalidad a distancia-virtual, matriculados en la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS) de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Se estableció un paralelo entre los períodos 2015-II y 2024-I, a fin de identificar cambios en el perfil estudiantil. Se adoptó un diseño descriptivo y se aplicó una encuesta como instrumento de recolección de datos a una muestra equivalente al 15,2 % de la población matriculada. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los encuestados se encontraba en el rango etario de 22 a 35 años, lo que confirma la predominancia de una población adulto-joven; no obstante, se observó un incremento significativo en el grupo de 17 a 21 años. Asimismo, la variable “Becado por un tercero” alcanzó un 46,0 %, atribuible a los programas de apoyo del Gobierno nacional mediante la Política de Gratuidad, conocida como “matrícula cero”. En conjunto, estos hallazgos permiten comprender la evolución del perfil sociodemográfico de los estudiantes a distancia y valorar el impacto de las políticas públicas en la ampliación del acceso a la educación superior virtual en Colombia.

Palabras clave: *modalidad a distancia*, modalidad virtual, estudiantes de pregrado, Facultad de Estudios a Distancia, educación superior a distancia-virtual..

Abstract: The aim of this research was to compare various economic, demographic, and institutional variables among undergraduate students enrolled in distance-virtual programs at the Faculty of Distance Studies (FAEDIS) of the Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). A comparison

Notas de autor

henry.acuna@unimilitar.edu.co

was established between the academic periods 2015-II and 2024-I in order to identify changes in the student profile. A descriptive design was adopted, and a survey was applied as the data collection instrument to a sample equivalent to 15.2% of the enrolled population. The results showed that most respondents were in the 22–35 age range, confirming the predominance of a young-adult population; however, a significant increase was observed in the 17–21 group. Likewise, the variable “Scholarship funded by a third party” reached 46.0%, attributable to the government’s current support programs through the Free Tuition Policy, also known as “matricula cero.” Overall, these findings provide insights into the evolution of the sociodemographic profile of distance-learning students and highlight the impact of public policies on expanding access to higher virtual education in Colombia.

Keywords: *distance modality*, virtual modality, undergraduate student, faculty of distance studies, distance-virtual higher education.

Introducción

Durante el segundo semestre del año 2015 se llevó a cabo un estudio con los estudiantes matriculados en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), específicamente aquellos adscritos a la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS), cuyos resultados constituyen la base de referencia para el presente trabajo. A casi una década de aquel diagnóstico inicial, el panorama de la educación superior en Colombia ha cambiado de manera significativa. Actualmente, se observa un incremento sostenido en la oferta académica en modalidad virtual y a distancia, impulsado tanto por las transformaciones tecnológicas como por las políticas institucionales y nacionales que buscan ampliar el acceso y democratizar las oportunidades formativas para sectores históricamente excluidos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022; Rodríguez-Morales & López, 2021).

El crecimiento de esta modalidad responde también a tendencias globales. La UNESCO (2022) subraya que la educación virtual se ha consolidado como una estrategia clave para promover la inclusión y la equidad, especialmente tras la pandemia de la COVID-19, que aceleró la adopción de modelos híbridos y digitales. De manera similar, la OCDE (2023) advierte que las universidades deben adaptarse a nuevos perfiles estudiantiles caracterizados por la diversidad etaria, socioeconómica y cultural, así como por mayores expectativas de flexibilidad y personalización del aprendizaje. En este marco, se plantea la necesidad de realizar un seguimiento comparativo de la población estudiantil de pregrado de la FAEDIS, contrastando la cohorte del semestre 2015-II con la correspondiente al semestre 2024-I, con el fin de identificar cambios y permanencias en sus características.

Para ello, la investigación recurrió a un diseño descriptivo, empleando la encuesta como instrumento de recolección de datos en torno a variables económicas, demográficas, institucionales y tecnológicas. Este enfoque permite caracterizar con mayor precisión el perfil del estudiante en la modalidad distancia–virtual, atendiendo a factores como edad, lugar de residencia, estrato socioeconómico, acceso a conectividad, condiciones de permanencia y apoyos institucionales. Estudios recientes han demostrado que estas variables inciden de manera decisiva en la trayectoria académica de los estudiantes en entornos digitales (Salinas et al., 2020; García-Peñalvo, 2022).

El interés central de este trabajo radica en comprender cómo los cambios sociales, económicos y tecnológicos de la última década han impactado en la composición y dinámica de la población estudiantil.

Fenómenos como la expansión de la conectividad digital en zonas rurales y urbanas, los programas de gratuidad implementados por el Gobierno nacional, la diversificación de los programas académicos y las transformaciones pedagógicas derivadas de la pandemia por la COVID-19 han configurado un nuevo escenario para la educación superior a distancia (Meneses et al., 2021; OECD, 2023). Así, el análisis comparativo no solo busca describir variaciones en el perfil del estudiante adulto-joven —grupo mayoritario en este tipo de programas—, sino también ofrecer insumos para evaluar la pertinencia de las ofertas educativas, la eficacia de las políticas institucionales de apoyo y el nivel de adecuación de los modelos pedagógicos frente a los retos de la sociedad digital contemporánea.

En consecuencia, la pregunta de investigación que orienta este estudio —¿Ha tenido cambios el estudiante de pregrado en la modalidad distancia–virtual en los últimos años? — se convierte en el eje articulador de un análisis que pretende aportar evidencia empírica para el fortalecimiento de la calidad, la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior virtual. Con ello, se espera contribuir a la discusión académica y a la toma de decisiones institucionales y gubernamentales sobre el futuro de la educación a distancia en Colombia, en sintonía con los desafíos planteados por la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2022).

Método

La investigación se desarrolló bajo un diseño descriptivo-comparativo de enfoque cuantitativo, considerando como unidad de análisis a los estudiantes de pregrado de la FAEDIS. La población total en el semestre 2024-I estuvo conformada por 3.245 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra aleatoria simple de 494, equivalente al 15,2 % del total, garantizando representatividad estadística. La encuesta, elaborada y validada por expertos en educación a distancia, fue aplicada mediante la plataforma institucional en línea, lo que permitió su acceso a través de dispositivos móviles, tabletas u ordenadores personales. Entre las variables consideradas se incluyeron edad, lugar de residencia, estrato socioeconómico, conectividad, bilingüismo y diversificación de programas. Se garantizó el consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de la información

Resultados

Mediante la matriz enviada, los estudiantes de la FAEDIS respondieron a cada una de las preguntas planteadas durante el

primer semestre de 2024. Los datos recopilados se consolidaron y evidenciaron que 494 estudiantes, de una población total de 3.245, participaron en el estudio; de ellos, el 95,1 % pertenecía a programas de pregrado y el 4,9 % a programas de posgrado.

Con la información obtenida entre los meses de febrero y junio de 2024, se efectuó una comparación con los resultados alcanzados en el semestre 2015-II. Dichos hallazgos se presentan mediante figuras que ilustran ambos periodos, acompañadas de un breve análisis comparativo que permite identificar tendencias y variaciones a lo largo del tiempo.

Aspectos Socioeconómicos

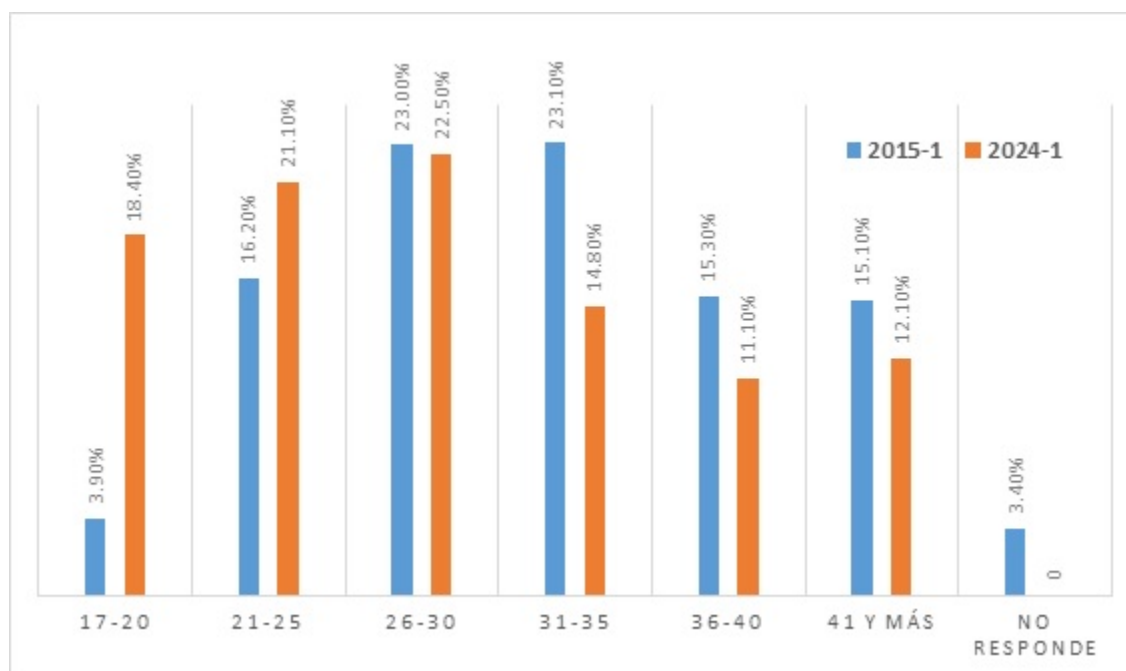


Figura 1

Rango de edades de los estudiantes en los periodos 2015-II al 2024-I.

Como se evidencia en la Figura 1, las edades de los estudiantes que desarrollaron el cuestionario muestran una tendencia similar entre los dos grupos analizados; no obstante, resulta llamativo el incremento significativo de estudiantes más jóvenes en la modalidad a distancia–virtual. En particular, el rango de 17 a 20 años presentó un aumento de 14,5 puntos porcentuales en casi una década, al pasar del 3,9 % en el periodo 2015-II al 18,4 % en el 2024-I.

En cuanto a los demás rangos de edad, se observa que mantuvieron porcentajes relativamente estables en los dos periodos evaluados. Estos resultados permiten reafirmar que el rango etario con mayor presencia de estudiantes en la modalidad a distancia–virtual correspondió al comprendido entre los 26 y 40 años, lo que confirma que se trataba principalmente de una población adulta joven.

Por otra parte, en relación con el estrato socioeconómico (Figura 2), se identificaron las siguientes variaciones a lo largo de los periodos 2015-II y 2024-I:

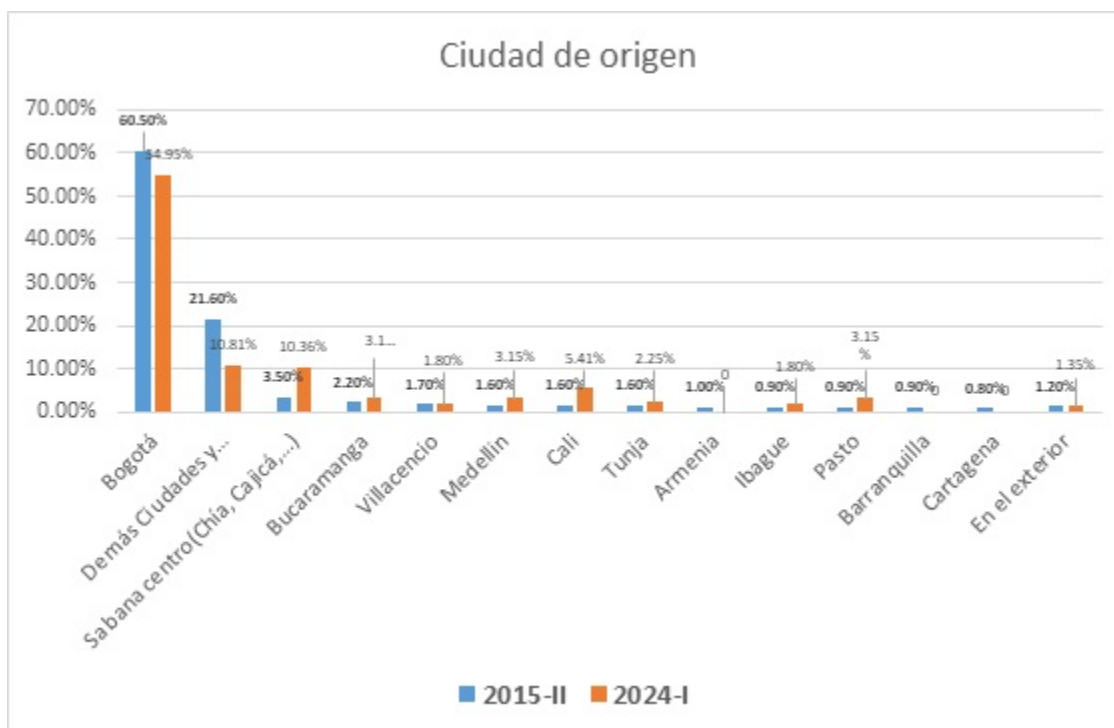


Figura 2

Estrato socioeconómico de los estudiantes en los periodos 2015-II al 2024-I

□ En correspondencia con el nivel socioeconómico de los estudiantes inscritos en la modalidad virtual–distancia (Figura 2), se observa que predominaban aquellos pertenecientes al estrato tres, con un 53,7 % en 2015 y un 30,6 % en 2024. No obstante, en el presente estudio se evidenció un incremento notable del estrato dos, que alcanzó el 41,1 % en el periodo 2024-I.

La caída de 10,1 p.p. del estrato 4 en 2024-I puede deberse a un giro de preferencias hacia modalidades presencial/híbrida, fatiga digital y percepciones de menor valor/soporte en lo virtual, además de reorientación del gasto, competencia de ofertas híbridas y posibles cambios en becas. Antes de concluir causalidades, verifique comparabilidad muestral y validez de medición (estrato, mix de carreras, cohorte). Como respuesta, refuerce la propuesta virtual (tutorías y feedback rápidos, soporte con SLA, módulos híbridos, microcredenciales) y monitoree captación/retención por estrato y abandono.

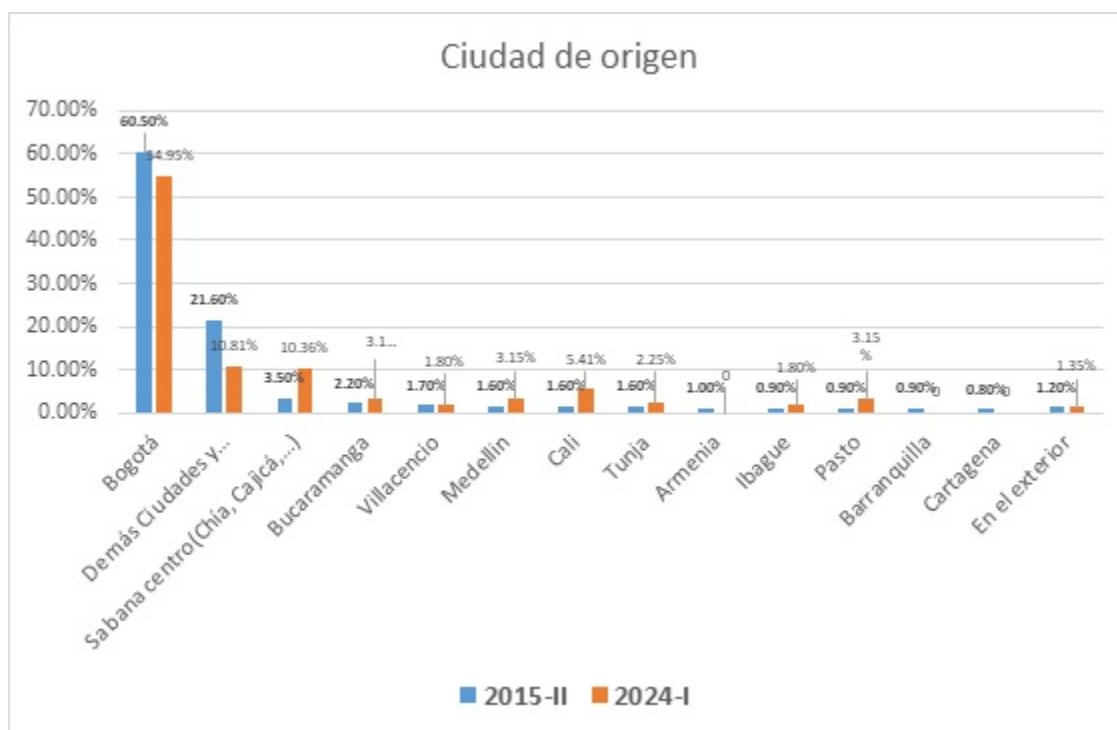


Figura 3

Origen geográfico de los estudiantes en los periodos 2015-II y 2024-I.

El grupo de estudiantes matriculados en la FAEDIS, en lo referente a su localización geográfica, en el presente estudio (2024) se ubicó principalmente en la capital (54,95 %) y en los municipios cercanos a Bogotá. Lo anterior guarda relación con investigaciones anteriores, en las cuales, para la vigencia 2015, la ciudad capital concentraba el 60,5 % de los estudiantes activos con que contaba la FAEDIS.

Se evidenció un crecimiento importante en el Departamento de Boyacá (10,56 %) y en los departamentos de Valle del Cauca y Cauca (8,35 %).

Aspecto económico de los estudiantes

Los estudiantes matriculados en la FAEDIS presentaron, en su mayoría, una dependencia de sus ingresos laborales para pagar la matrícula semestral durante el periodo 2024-I. En

este año, el 63,6 % de los estudiantes se encontraba laborando; aunque es un porcentaje considerable, representó un descenso frente al 83,9 % registrado en 2015, lo que significa una reducción del 20,3 %. Este aspecto resulta llamativo, ya que pone de manifiesto la necesidad de analizar factores que expliquen dicha variación.

No obstante, se observó un elemento a destacar: el trabajo independiente, que alcanzó un 14,4 %, mostrando una variación relevante en comparación con el periodo 2015. Este resultado constituye un factor que merece ser monitoreado en estudios futuros,

dada su incidencia en las condiciones económicas y académicas de los estudiantes.

Para comprender su evolución y efectos, conviene indagar qué tipo de trabajo independiente realizan, su intensidad horaria y estacionalidad, así como su relación con el rendimiento, la permanencia y la salud mental; metodológicamente, un seguimiento longitudinal o de cohortes permitiría estimar impactos causales, mientras que modelos multivariados (controlando estrato, carrera, ciclo y carga académica) ayudarían a aislar su efecto. En gestión, valen horarios flexibles, evaluación por evidencias con fechas negociables, bolsas de empleo formales, microbecas para reducir horas laborales críticas y tutorías académicas enfocadas en planificación del tiempo.

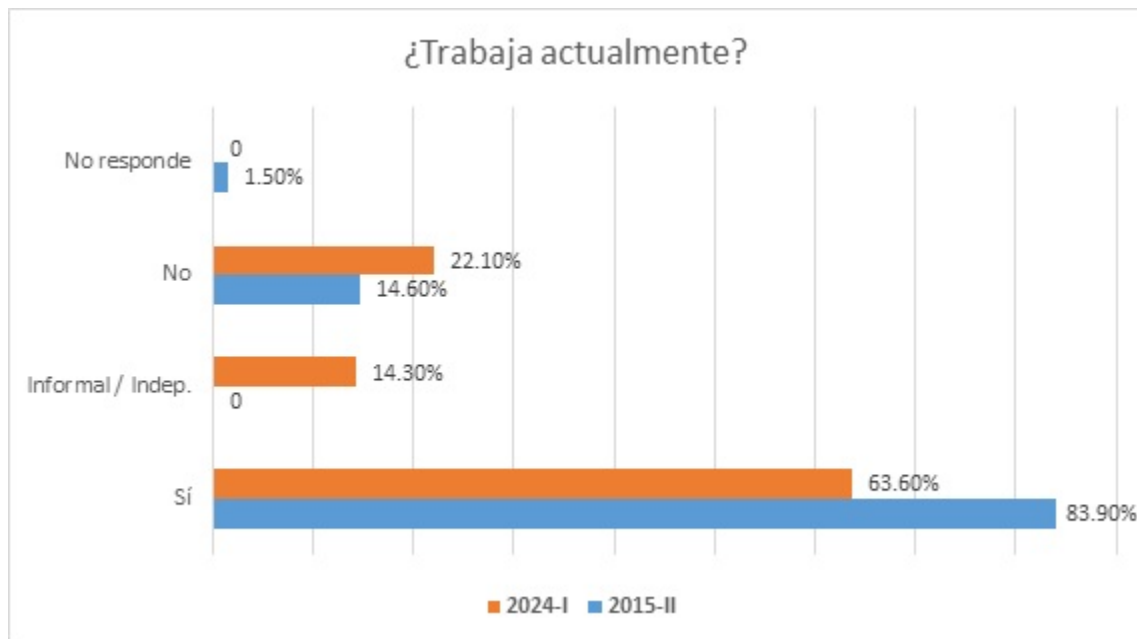


Figura 4
Situación laboral de los estudiantes en los periodos 2015-II y 2024-I

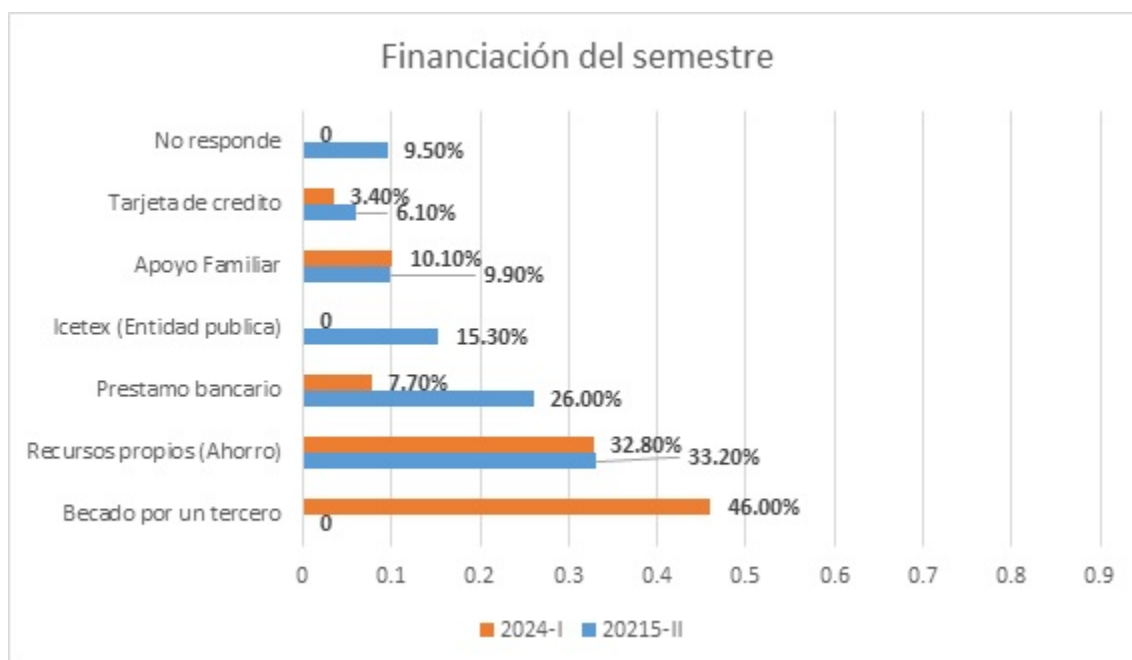


Figura 5

Financiación del semestre en 2015-II y 2024-I

□ Los estudiantes en ambos estudios señalaron que, a pesar de encontrarse laborando, al matricularse en un programa en modalidad a distancia–virtual debían recurrir al ahorro propio o programado, así como a diferentes formas de financiamiento, tales como préstamos bancarios, uso de tarjetas de crédito o créditos educativos con el Icetex, para poder sufragar el costo de la matrícula.

En el estudio actual se evidenció, además, un porcentaje representativo en la variable *Becado por un tercero*, que alcanzó el 46,0 %. Este dato puede asociarse con las ayudas del Gobierno nacional a través de la Política de Gratuidad, conocida como *matrícula cero*.

En relación con lo anterior, Acuña et al. (2016) afirmaron en sus resultados que:

[...] deben acudir a solvencias externas mediante: créditos bancarios (84,1 %), tarjetas de crédito (8,4 %), créditos educativos y becas en el exterior (Icetex) (1,4 %); y solo lo realizan con recursos propios (1,1 %); otros estudiantes acuden a su familia en un porcentaje de 0,9 %; mientras que 3,9 % aún no tienen certeza de cómo financiar el próximo semestre. (p. 186)

Otras variables de interés para el estudio

En este estudio también se consideró pertinente incluir otras variables para complementar la investigación. Por lo tanto, se analizaron aspectos adicionales que permitieron comprender mejor a los estudiantes que optaron por la modalidad virtual–distancia como alternativa de formación.

Entre estas variables se incluyeron el interés por los programas ofertados en esta modalidad, la demanda de programas de posgrado, la conectividad, la flexibilidad horaria y la necesidad de un segundo idioma, entre otros. A continuación, se describen los resultados obtenidos respecto a estos factores, los cuales fueron señalados por los participantes como elementos fundamentales a la hora de elegir esta modalidad de estudio.

En lo referente a la conectividad, considerada una variable de suma importancia para esta modalidad, Coronado (2022) sostuvo que “permite la interacción entre estudiantes y docentes, posicionándose como una herramienta poderosa para democratizar el conocimiento. Esta adaptabilidad satisface las necesidades individuales de los estudiantes, abriendo nuevas puertas hacia el aprendizaje continuo y la innovación educativa” (p. 114).

De esta manera, los datos obtenidos ponen de manifiesto la relevancia de garantizar una adecuada conectividad, tanto para los estudiantes como para la institución que ofrece programas en modalidad virtual–distancia, al constituirse en un elemento clave para el éxito académico y formativo.

En consecuencia, más allá de reconocer su importancia, es imprescindible operativizar la conectividad con medidas concretas: estándares mínimos (ancho de banda, latencia y estabilidad), protocolos de contingencia (materiales descargables, clases grabadas y evaluaciones con ventanas extendidas ante fallas), soporte técnico con SLA, programas de equidad digital (préstamo de dispositivos, paquetes de datos/wi-fi subsidiados) y formación docente para el diseño de experiencias síncronas y asíncronas resilientes. Sugerimos, además, un tablero de monitoreo con indicadores (tiempo de caída, tasa de reconexión, abandono durante sesiones, rendimiento por niveles de conectividad), de modo que la política institucional pueda anticipar brechas, corregir oportunamente y asegurar continuidad pedagógica en la modalidad virtual–distancia.

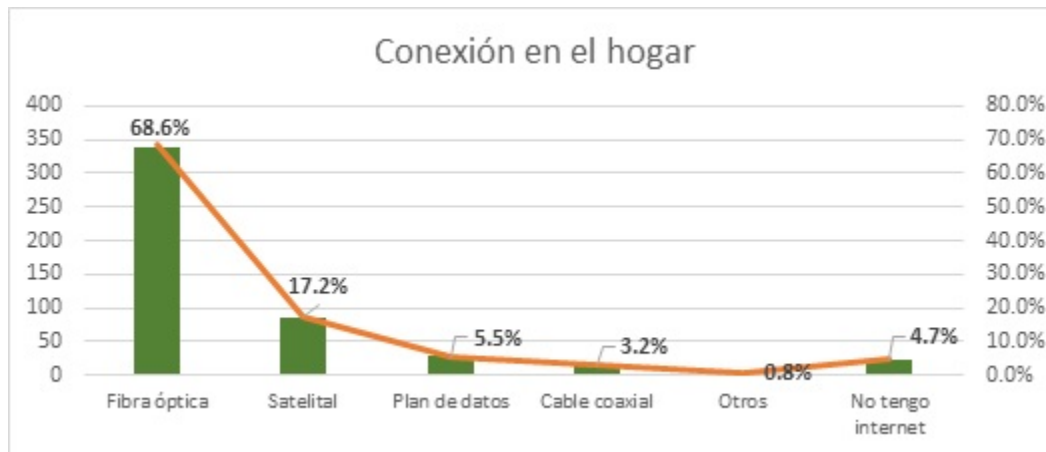


Figura 6
Internet y Tipo de Conexión en casa (periodos 2024-I).

En cuanto a esta variable, se debe tener muy presente que si bien el 66.8 % disponen de Fibra óptica e internet satelital, para desarrollar y gestionar sus actividades académicas en los diferentes programas de la Faedis; es de suma importancia dar soporte a las 23 personas (4.7 %) que manifestaron no disponer de internet; como lo menciona Fajardo (2020) “el uso generalizado de internet como fuente de conocimiento proporciona ventajas tanto a nivel individual como colectivo y genera cambios notables en el saber humano” (p.110).; Por este motivo, los estudiantes necesitan tener conectividad siempre para el logro de sus procesos en el aula.

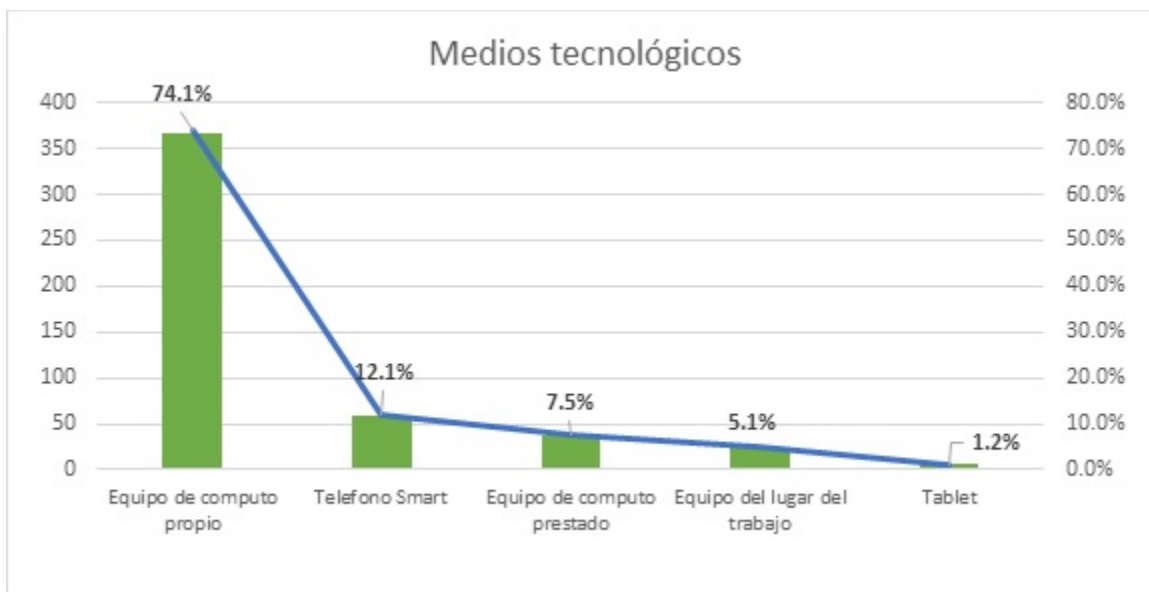


Figura 7
Medio tecnológico para recibir sus clases 2024-I)

Para la modalidad distancia-virtual, se debe disponer de un Medio tecnológico para recibir sus asignaturas; como se evidencia el 86.2 % disponen de un Equipo de cómputo o un teléfono Smart; sin embargo, se evidencia que un porcentaje importante de estudiantes no disponen de una herramienta tecnológica 7.5 %, por ello, se valen de un ordenador con terceros prestados para recibir sus clases diariamente.

Como la anterior respuesta, se debe tener muy presente, en disponer de apoyos o préstamos para esta población de estudiantes.

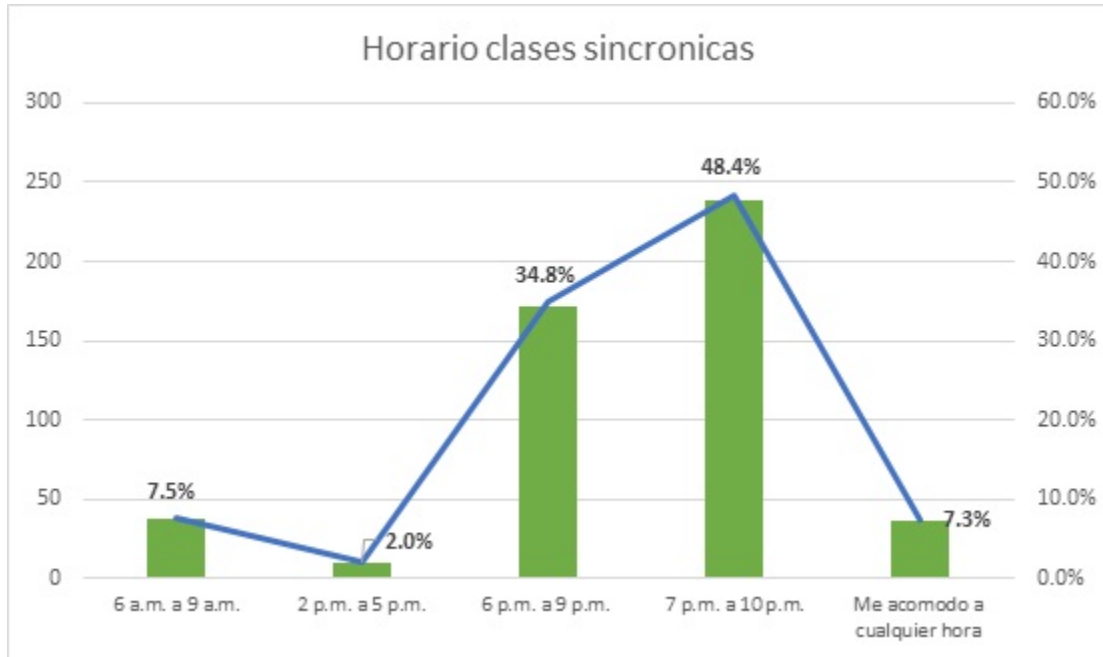


Figura 8

Horario para recibir clases sincrónicas (periodos 2024-I)

El estudiante en la modalidad distancia-virtual suele trabajar a jornada completa; por esta razón, selecciona la franja nocturna para recibir su formación académica o realizar sus trabajos. Así lo corroboran las respuestas al interrogante representado en la Figura 8, donde el 48,4 % de los encuestados indicó que su horario ideal para recibir clases se encuentra entre las 7:00 p. m. y las 10:00 p. m. Como segunda opción, el 34,8 % señaló el intervalo entre las 6:00 p. m. y las 9:00 p. m.

Este hallazgo resulta de gran importancia para las instituciones que ofertan programas en esta modalidad, ya que les permite conocer y reforzar los medios necesarios para impartir sus clases en dichos horarios, implementando metodologías armónicas y dinámicas que mantengan al estudiante activo luego de su jornada laboral.

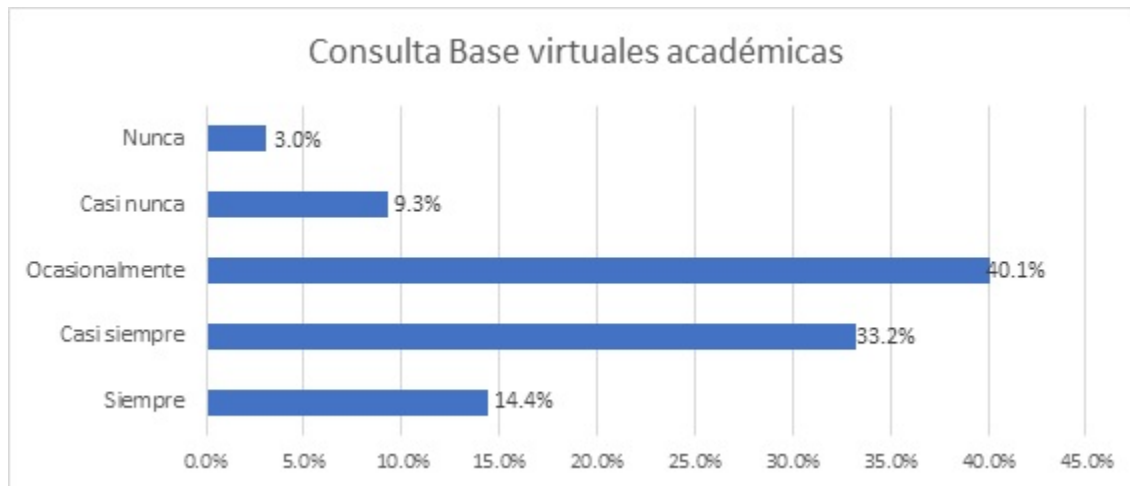


Figura 9

Consulta las Bases virtuales académicas (periodos 2024-I).

La UMNG dispone de bases de datos y repositorios al servicio de sus estudiantes, para apoyar las gestiones académicas e investigativas, las cuales según el instrumento no son aprovechadas por sus usuarios, dado que según las respuestas un solo 47.7 % la consultan Siempre o Casi siempre, y un 49.4 % lo realizan de manera Ocasional o Casi nunca.

De lo anterior, se desprende la necesidad de indagar si el limitado aprovechamiento de las bases de datos y repositorios de la UMNG se debe a la falta de información o a la ausencia de capacitación para su adecuado uso.

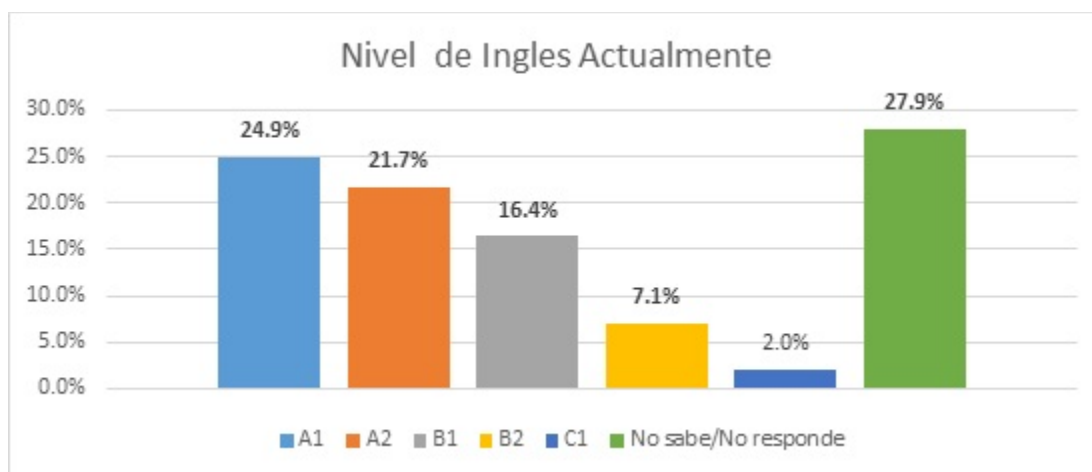


Figura 10

Nivel de Inglés actualmente (periodos 2024-I)

A esta pregunta, manifestaron los estudiantes activos en la Faedis su nivel actual o en la situación que creen estar en su segundo idioma

(inglés); en donde, según la clasificación^[1] en un 46.6 % se encuentran entre A1 y A2, los demás niveles B1 y B2 con un 16.4 % y 7.1 % respectivamente.

A su vez, un grupo importante de los encuestados expresan no saber en qué nivel se podrían encontrar con un 27.9 %.

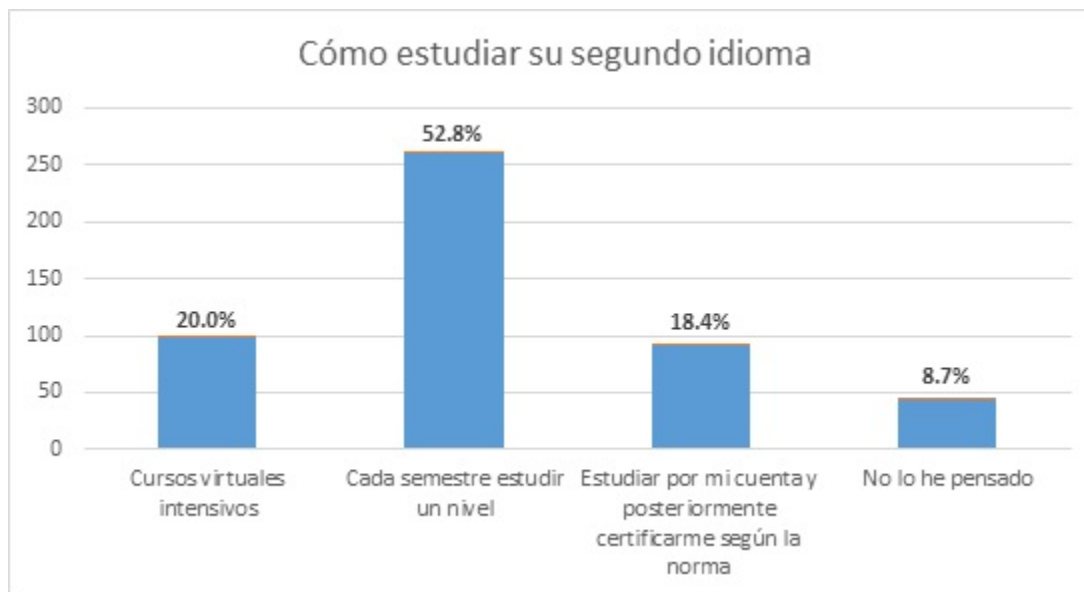


Figura 11

Cómo estudiar un segundo idioma (periodos 2024-I)

Los estudiantes manifiestan que desean cursar un segundo idioma a la par de su carrera; teniendo presente las respuestas (Figura 11.), se evidencia que desean bien sea Cursos Intensivos o cada semestre estudiar un nivel para capacitarse con un 72.8 % y cumplir con el requisito para poderse graduar de su programa.

También, se debería tener muy presente los estudiantes que aún no se han decidido por estudiar un segundo idioma (8.7 %), más que es un requisito para su graduación.

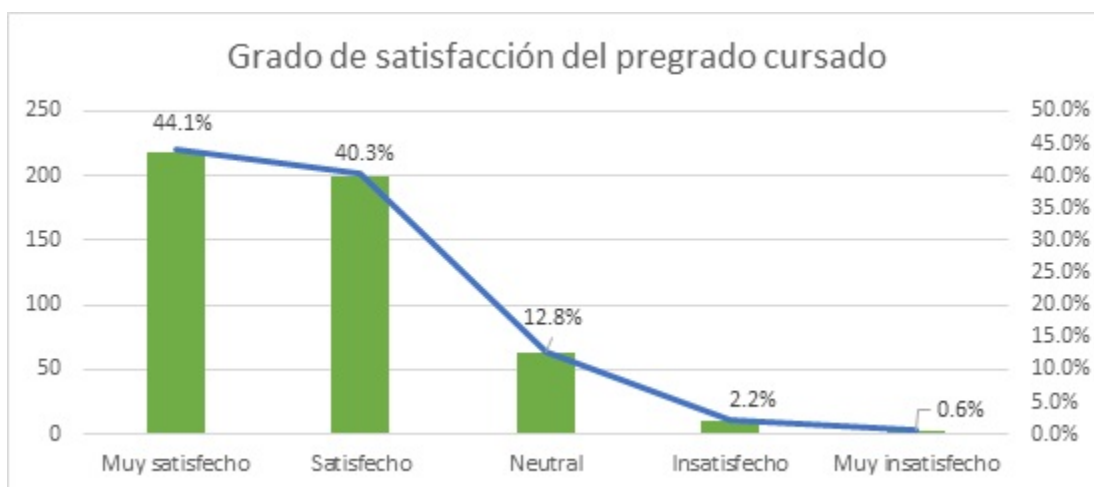


Figura 12
Grado de satisfacción del programa cursado (periodos 2024-I)

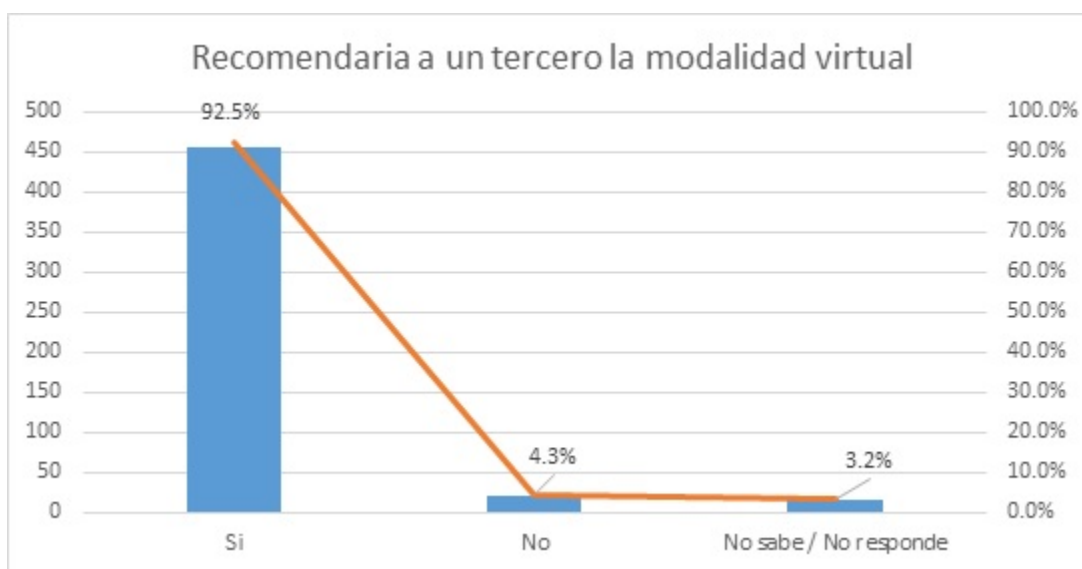


Figura 13
Grado de satisfacción del programa cursado (periodos 2024-I)

Con la pregunta anterior (Figura 12 y 13.), los encuestados manifestaron que están Muy satisfechos y Satisfechos respectivamente con un 84.4 % con su pregrado cursado en la Faedis; y a su vez, recomendarían la forma de estudiar seleccionada por ellos a un tercero para que seleccionarán la Modalidad distancia-virtual con un 92.5 %.

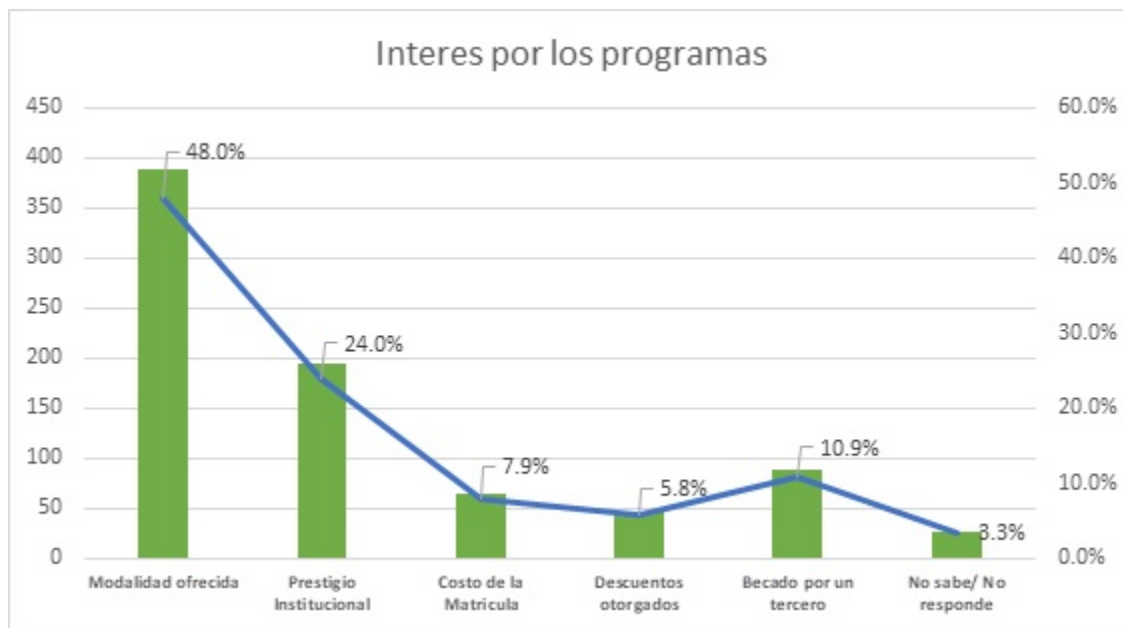


Figura 14

Interés por los programas ofrecidos bajo la modalidad virtual (Periodo 2024-I)

Por otra parte, con relación al interés por los programas ofrecidos por la Faedis, los estudiantes manifestaron su mayor ventaja para cursar son: Modalidad ofrecida con un 48.0 %, seguido por el prestigio institucional 24.0%; en esa misma línea, guarda relación al estudio realizado por Acuña et al. (2020) indican que:

[...] En cuanto a la correspondencia entre la modalidad ofrecida y la selección de su IES, la mayoría de los alumnos que hacen parte de este estudio comparativo (2015-II y 2018-II) seleccionaron a la Faedis por la modalidad a distancia-virtual ofrecida y el prestigio institucional, razón que se mantiene como la más común e inclusive se incrementó en 2,48 puntos, pasando de 39,5 % a 41,98 % (figura 6); las demás variables mantienen su expectativa de una forma positiva. (p. 230)

Lo anterior, muestra que la modalidad, cada vez toma más toma de decisión al elegir un pregrado en modalidad distancia.

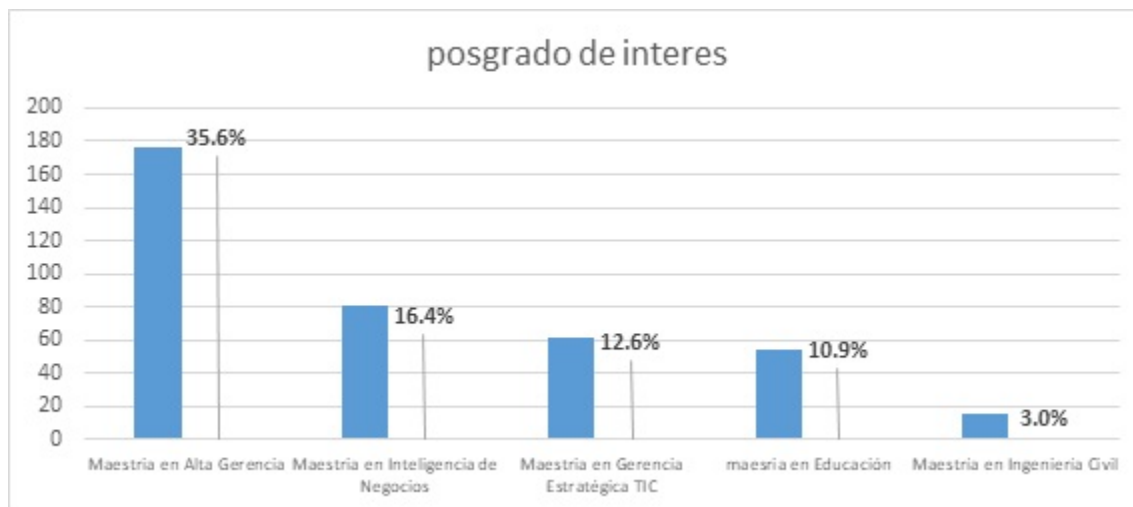


Figura 15
Posgrados solicitados por los estudiantes (periodos 2024 I).

Del mismo modo, a la consulta sobre si desearían estudiar luego de su pregrado, un posgrado de manera virtual en la UMNG con la Facultad de Estudios a Distancia, los resultados evidenciaron que están muy interesados en realizar una maestría en Alta Gerencia 35.6 %, seguida de Inteligencia de Negocios 16.4 % y Gerencia Estratégica TIC 12.6 %; lo cual mantiene relación con los estudios realizados en los periodos 2015 y 2018 en donde en el estudio de Acuña (2020), “Alta gerencia (MBA), en un 61,9% y 39,0%, respectivamente; Tecnología de la Información y la Comunicación, 16,3 % y 12,20 %”. (p. 231).

Aunque si bien continúan manifestando un interés importante por estos posgrados, éste se ha venido disminuyendo por la variedad de ofertas del mercado académico actual.

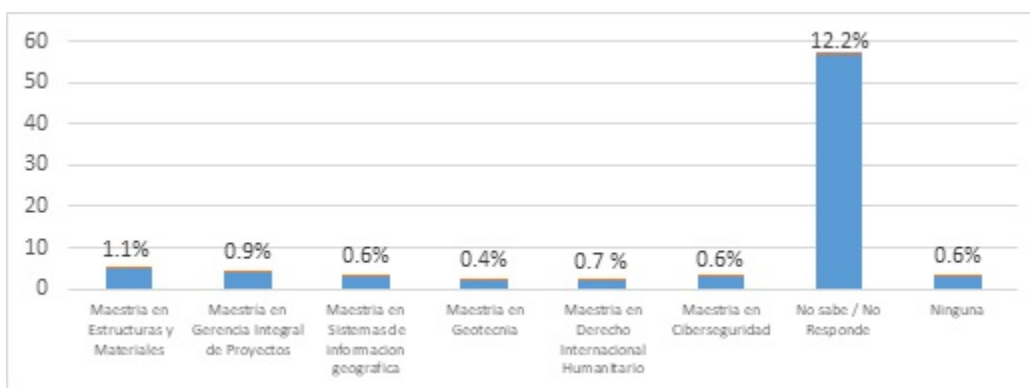


Figura 16
Otras maestrías de interés

Por ello, en el instrumento a la pregunta otras maestrías respondieron que les interesaría Estructura y Materiales 1.1 %, Gerencia Integral de Proyectos 0.9 %, Sistemas de Información Geográfica entre otras son del interés.



Figura 17
Grado de afiliación con la UMNG (periodos 2024-I)

Esta pregunta busca cotejar la relación actual de los estudiantes con la UMNG; la cual evidencia que, hoy, la tendencia de mayor participación de personal particular (civil) con un 65.2 %, mientras que estudiantes Institucionales (sector defensa o afines), representan el 34.8 %.; de este segundo, se ha venido reduciendo dado que en el anterior estudio (2018) arrojada un 43.1 % de Institucional, disminuyendo para el presente un 8.3 %, el cual se evidencia en mayor número de estudiantes particulares. Al respecto, cabe recordar que el *personal institucional* está definido así según la Resolución 01612 (2018), en la página web de la UMNG/financiera/.^[2]

Discusión

La comparación de los resultados obtenidos con el instrumento aplicado permitió identificar tendencias que caracterizan al estudiante de la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS) y que son, en términos generales, equiparables a los perfiles reportados por otras Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen programas en modalidad a distancia-virtual. Estos hallazgos confirman la consolidación de este modelo como alternativa estratégica de formación, aunque también revelan retos significativos que requieren atención institucional y de política educativa.

Un primer aspecto destacado es el incremento sostenido de estudiantes de edades más tempranas. El grupo comprendido entre los 17 y 20 años aumentó en 14,5 puntos porcentuales en una década, pasando del 3,9 % en 2015-II al 18,4 % en 2024-I. Esta transformación evidencia que la modalidad virtual ya no se limita a adultos laboralmente activos, sino que empieza a captar de manera significativa a jóvenes recién egresados de la educación media. Este

cambio confirma lo señalado por Varas-Meza et al. (2020), quienes reconocen la creciente atracción de públicos diversos hacia la virtualidad. No obstante, ratifica también lo advertido por García (2006), en cuanto a que la modalidad acoge grupos heterogéneos en edad, motivaciones y experiencias, lo que exige de las instituciones mayor flexibilidad y diferenciación pedagógica.

En segundo lugar, se observó un cambio relevante en la composición socioeconómica. Mientras que en 2015 el estrato dos representaba el 21,0 %, en 2024-I alcanzó el 41,1 %, superando al estrato tres, tradicionalmente predominante en la FAEDIS. Este resultado indica que las políticas públicas de gratuidad — particularmente la “matrícula cero”—, junto con la ampliación de la conectividad digital (MEN, 2022; Morán et al., 2021), están contribuyendo a una mayor inclusión de sectores tradicionalmente marginados. Sin embargo, este acceso debe complementarse con estrategias de permanencia que aseguren trayectorias académicas exitosas.

En tercer lugar, se verificó un proceso de diversificación territorial: estudiantes de Boyacá, Valle del Cauca, Cauca, Tolima, Huila y Meta alcanzaron en conjunto un 23,11 % de participación, en contraste con 2015, cuando los mayores porcentajes correspondían a Bogotá y Cundinamarca. Este fenómeno refleja la descentralización de la matrícula, confirmando la capacidad de la educación virtual para reducir brechas regionales, en línea con lo reportado por el SNIES (2023).

Otro hallazgo significativo es la disminución de estudiantes laboralmente activos: del 83,9 % en 2015 al 63,6 % en 2024. Aunque la mayoría sigue vinculada al mercado laboral, emergió un 14,4 % de estudiantes con trabajo independiente, lo que se relaciona con la expansión de dinámicas de autoempleo y emprendimiento (Coria, 2021). Estos cambios subrayan la necesidad de que las universidades fortalezcan programas de apoyo a la empleabilidad y competencias emprendedoras, adaptados a las nuevas realidades productivas.

En materia de financiamiento, persiste la recurrencia a ahorros, apoyo familiar y créditos, pero resalta la categoría Becado por un tercero (46,0 %), atribuible a la política de gratuidad. Esto confirma un cambio estructural en las oportunidades de acceso, en concordancia con lo expuesto por Rodríguez-Morales y López (2021), quienes destacan la relación entre equidad social y educación virtual.

En cuanto a las motivaciones de elección, el 72,0 % de los estudiantes mencionó el prestigio institucional y la modalidad ofrecida como los principales factores. Este hallazgo coincide con Rizo (2020), quien resalta que la confianza en la institución constituye un factor diferenciador clave en entornos virtuales, y

plantea un desafío para la FAEDIS en términos de mantener y fortalecer esa reputación mediante innovación y calidad académica.

Respecto a la proyección formativa, los estudiantes manifestaron preferencia por posgrados en Alta Gerencia (35,6 %), Inteligencia de Negocios (16,4 %) y Gerencia Estratégica TIC (12,6 %), mientras que áreas como Estructura y Materiales (1,1 %), Gerencia Integral de Proyectos (0,9 %) y Sistemas de Información Geográfica registraron menor demanda. Estos resultados reafirman la tendencia hacia campos vinculados con gestión, innovación y tecnologías, coherente con las demandas del mercado global del conocimiento (Varas-Meza et al., 2020).

En el ámbito tecnológico, aunque la mayoría cuenta con internet de alta velocidad (85,8 %) y dispositivos electrónicos (86,2 %), persisten brechas significativas: un 12,1 % depende exclusivamente de un teléfono celular para sus clases, y un 7,5 % carece de equipo propio, recurriendo a ordenadores prestados. Estos datos corroboran las limitaciones señaladas por Nepal et al. (2020) y García (2021), quienes advierten sobre los efectos negativos del uso exclusivo de celulares en la comprensión, la participación y la calidad de los aprendizajes.

Un aspecto adicional es el limitado aprovechamiento de la plataforma institucional: solo el 47,7 % la consulta siempre o casi siempre, mientras que el 49,4 % lo hace ocasionalmente o casi nunca. Este resultado refleja la brecha entre el uso recreativo y el uso pedagógico de las tecnologías, ya señalada por Díaz-Barriga (2020), y resalta la necesidad de implementar metodologías activas que incrementen la motivación y el compromiso estudiantil (Abril, 2018).

En relación con las competencias lingüísticas, el 46,6 % de los estudiantes se ubicó en niveles A1–A2 de inglés, mientras que solo un 16,4 % alcanzó nivel B1 y un 7,1 % nivel B2, según el Marco Común Europeo (Cambridge University Press & Assessment, 2024). No obstante, el 72,8 % manifestó interés en cursar un segundo idioma de manera intensiva o progresiva, lo que constituye una oportunidad institucional para impulsar políticas de bilingüismo e internacionalización académica.

Finalmente, los altos niveles de satisfacción estudiantil (84,4 % satisfechos o muy satisfechos y 92,5 % dispuestos a recomendar la modalidad) confirman la aceptación social de la educación a distancia–virtual. Sin embargo, sostener esta percepción positiva dependerá de que las instituciones continúen innovando en lo pedagógico, lo tecnológico y lo cultural, de modo que se garantice no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico.

En síntesis, el perfil del estudiante de la FAEDIS ha cambiado de manera significativa: es más joven, proviene de estratos socioeconómicos más bajos y de un espectro regional más amplio;

aunque sigue siendo mayoritariamente laboralmente activo, muestra mayor interés en emprendimiento, financiamiento externo, estudios de posgrado y aprendizaje de un segundo idioma. Estos cambios reafirman la necesidad de que las IES ajusten de manera dinámica sus estrategias pedagógicas, tecnológicas y de gestión, con el fin de responder a los nuevos contextos sociales, económicos y culturales que definen la educación superior a distancia–virtual en Colombia.

Conclusiones

El estudio evidenció transformaciones significativas en el perfil del estudiante de la FAEDIS durante la última década: mayor participación de jóvenes, inclusión de estratos socioeconómicos bajos y diversificación territorial. Persisten, sin embargo, brechas tecnológicas y desafíos en el uso pedagógico de las plataformas virtuales. Aun así, el alto interés por posgrados y bilingüismo, junto con los elevados niveles de satisfacción, confirman la pertinencia de la modalidad a distancia–virtual como alternativa estratégica de formación en Colombia.

Transformación del perfil estudiantil: En la última década la FAEDIS ha recibido una mayor proporción de estudiantes jóvenes (17–20 años), con un incremento de 14,5 puntos porcentuales, lo que evidencia que la educación a distancia–virtual se ha convertido en una opción preferente no solo para adultos trabajadores, sino también para recién egresados de la educación media.

Inclusión y equidad: El crecimiento del estrato socioeconómico dos (del 21,0 % al 41,1 %) y la ampliación de la cobertura regional reflejan un acceso más equitativo, favorecido por políticas como la gratuidad (*matrícula cero*) y la expansión de la conectividad digital en diferentes regiones del país.

Retos tecnológicos y pedagógicos: Aunque la mayoría de los estudiantes dispone de internet y dispositivos, persisten brechas: un 12,1 % depende únicamente de un celular y casi la mitad accede de forma ocasional a la plataforma virtual. Estas limitaciones demandan estrategias institucionales para garantizar condiciones de aprendizaje efectivas y fomentar un mayor aprovechamiento de los recursos digitales.

Proyección académica y satisfacción: Los estudiantes muestran alto interés en programas de posgrado en gestión, innovación y TIC, así como en el aprendizaje de un segundo idioma. Sumado a los altos niveles de satisfacción (84,4 %) y recomendación (92,5 %), esto confirma la pertinencia de la modalidad a distancia–virtual, aunque exige ajustes continuos para sostener la calidad y responder a las expectativas de formación profesional.

Contribución de autoría

HAB: Realización de la investigación del estudio comparativo (prueba piloto, muestreo, recopilación, análisis, escrito y conclusiones), en partes iguales en colaboración con el Autor 2.

OIVV: Realización de la investigación del estudio comparativo (prueba piloto, muestreo, recopilación, análisis, escrito y conclusiones), en partes iguales en colaboración con el Autor 1.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Responsabilidad ética o legal

Los autores confirman que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Declaración sobre el uso de LLM (Large Language Model)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (ChatGPT u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por los autores sin recursos externos.

Correspondencias:

henry.acuna@unimilitar.edu.co

Trayectoria académica

Henry Acuña Barrantes

Economista (2002) y Especialista en Alta Gerencia (2013) por la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Especialista en Global Marketing por la Universidad de Girona (2013) y en Comercio Exterior – MIB (2007). Máster en Comercio Exterior y Marketing Internacional – MIBE (2010). Magister en

Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, 2016). Doctor en Ética Global, Religiones y Negocios Internacionales – DIB (2017) por la Escuela Española de Negocios Internacionales – The Global Business School. Su trayectoria combina formación en economía, gestión empresarial, comercio exterior y neuroeducación, lo que le ha permitido desarrollar una visión interdisciplinaria orientada a la investigación y a la docencia universitaria, así como al diseño de estrategias de gestión y marketing en contextos globales.

Oscar Iván Varela Vélez

Ingeniero Electrónico con énfasis en Telecomunicaciones y Magíster en Teleinformática. Cuenta con amplia experiencia en la gestión de telecomunicaciones, informática, planeación tecnológica, seguridad y administración de redes de comunicación y sistemas de información. Ha liderado proyectos de dirección, planeación y ejecución en el ámbito académico, con especial énfasis en el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje para la educación superior. Su perfil profesional se caracteriza por el liderazgo, la responsabilidad y la capacidad de innovación en la gestión de proyectos tecnológicos y pedagógicos.

Licencia

© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.



Licencia

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional
Creative Commons

Referencias

- Abril, M. (2018). Motivación del aprendizaje en línea. *Panorama*, 12(22), 43–56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22>
- Acuña, H., Padilla, E., & Riaño, F. (2016). El perfil del estudiante de pregrado de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(2), 179–195. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0002.10>
- Acuña, H., Villamil, J., & Padilla, E. (2020). El perfil actual del estudiante de pregrado de la Facultad de Estudios a Distancia de la UMNG y su preferencia al estudiar un posgrado. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.15332/25005421.6003>
- Cambridge University Press & Assessment. (2024). *The CEFR: Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Coppo, A. (2020). Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación: El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 21(84), 53–67. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi84.3743>
- Coria, M. M. (2021). Adaptación ¿permanente? al cambio: Percepciones sobre la modalidad virtual de aprendizaje en la educación superior. *Revista Tecnología y Ciencia*, (40), 63–74. <https://doi.org/10.33414/rtyc.40.63-74.2021>
- Coronado, M. L. F. (2022). Calidad educativa: Relación con la brecha digital docente del área de Ciencias Sociales y Humanas. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 112–122. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2768>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE–UNAM (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19–29). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Díaz-Guillén, P. A., Andrade, Y., Hincapié, A. M., & Uribe, A. P. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–19. <https://doi.org/10.6018/red.450711>

- Fajardo, E., & Cervantes, L. C. (2020). Modernización de la educación virtual y su incidencia en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 103–116. <https://doi.org/10.18359/ravi.4724>
- García, A. J. (2021). Educación virtual continua y fluida en el Centro Regional Universitario de Coclé–Universidad de Panamá, año 2021. *Revista Científica Guacamaya*, 6(1), 36–47. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/2418>
- García, L. (2012). Educación a distancia y e-learning: Estado actual y tendencias futuras. *Perfiles Educativos*, 34(136), 118–136. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223068008.pdf>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Digital transformation in higher education: Challenges and opportunities. *Education in the Knowledge Society*, 23(e26836). <https://doi.org/10.14201/eks.26836>
- Martínez, C. (2020). Diseño instruccional para el desarrollo de competencias profesionales en educación superior en línea en la UNED. En E. Bocciolesi, D. Bosetto, & S. Bolognini (Eds.), *Armonización pedagógica: Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación* (pp. 293–312). CIELIT University.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Ion, G. (2021). Transitions to online and distance education in higher education institutions during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Educational Research Review*, 34, 100434. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100434>
- Ministerio de Educación Nacional & OCDE. (2016). *La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. Ministerio de Educación Nacional; OECD. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Balance de la política de gratuidad en la educación superior 2021–2022*. MEN.
- Morán, J. I. A., Chiguano, R. E. O., Vallejo, E. A. S., Jácome, J. M. T., & Mayo, L. M. B. (2021). Desafíos de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la educación superior universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1634–1652. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1383>
- Nepal, S., Atreya, A., Menezes, R. G., & Joshi, R. R. (2020). Students' perspective on online medical education amidst the COVID-19

- pandemic in Nepal. *Journal of Nepal Health Research Council*, 18(3), 551–555. <https://doi.org/10.33314/jnhrc.v18i3.2851>
- Pomar, S. B., & Rivero, M. A. (2020). Biología virtual: Generando puentes. *Revista de Educación en Biología*, 2(Especial), 11. <https://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/303>
- Resolución 1612. (2018). Universidad Militar Nueva Granada: Institucionalidad. UMNG. <https://www.umng.edu.co/la-universidad/financiera/certificados-de-institucionalidad>
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multiensayos*, 6(12), 1–10. <https://www.camjol.info/index.php/multiensayos/article/view/10117>
- Rodríguez-Morales, J., & López, M. (2021). Educación virtual y equidad en Colombia: análisis de la política pública. *Revista Educación y Desarrollo*, 59(3), 45–60.
- Salinas, J., De Benito, B., & Llorente, C. (2020). Flexibility in higher education: The role of online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00228-2>
- SNIES. (2023). *Nuevos horizontes: La educación virtual en Colombia y su impacto en el presente*. Universidad del Rosario. <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/nuevos-horizontes-la-educacion-virtual-en-colombia-y-su-impacto-en-el-presente>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Varas-Meza, H., Suárez, W., López, C., & Valdés, M. (2020). Educación virtual: Factores que influyen en su expansión en América Latina. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp. 13), 153–168. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292698>

Información adicional

Como citar: Acuña, H. & Varela, O. I. (2025). ¿Ha tenido cambios el estudiante de pregrado en la modalidad distancia – virtual?. *Revista EDUCA UMCH*, (27), 07-37. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.351>

Información del manuscrito: Artículo de investigación relacionado con el proyecto institucional de la Faedis titulado “El perfil del estudiante de la Facultad de Estudios a Distancia y su expectativa”, con vigencia de 2015-2024.

Enlace alternativo

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/351/967> (pdf)

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelica/amelica/journal/359/3595485001/3595485001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Henry Acuña Barrantes, Oscar Iván Varela Vélez

¿Ha tenido cambios el estudiante de pregrado en la modalidad distancia – virtual?

¿Has the undergraduate student had changes in the distance – virtual modality?

Educa UMCH

núm. 27, p. 07 - 37, 2025

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

revistaeduca@umch.edu.pe

ISSN: 2617-8087

ISSN-E: 2617-0337

DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.351>

© El autor. Este artículo es publicado por la Revista **EDUCA UMCH** de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.



CC BY 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.