

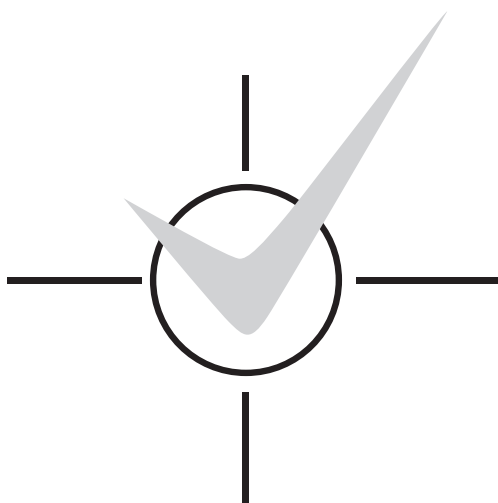
Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales

Magdalena Cruz y Ángeles Sánchez-Elvira (editores)



Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales

Magdalena Cruz y Ángeles Sánchez-Elvira (editores)



Santiago de los Caballeros, Rep. Dom., 2016

○

**Claves innovadoras para la prevención del abandono
en instituciones de educación abierta y a distancia:
experiencias internacionales**

Magdalena Cruz y Ángeles Sánchez-Elvira (editores) ^c

Al cuidado de:

Lennys Tejada Betancourt

Diagramación y diseño:

Rafael Emilio Genao

Producido bajo la responsabilidad de la Asociación
Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
y la Universidad Abierta Para Adultos.

Primera edición:

Junio de 2016

Ediciones UAPA.

ISBN: 978-9945-580-31-0

Impreso en los talleres de Editora Búho
Santo Domingo, Rep. Dom.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún modo, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro medio existente o que pueda surgir en el futuro, sin el permiso previo, por escrito, de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia y la Universidad Abierta Para Adultos.

CONTENIDO

PREFACIO	V
INTRODUCCIÓN	VII
El perfil de los alumnos y las acciones para disminuir la deserción escolar: la experiencia del Consorcio CEDERJ M. O. Masuda; K. M. Cassiano y M. V. C. E. Bielschowsky. CEDERJ. Brazil	11
Acolhimento e Integração como Valor Estratégico: Análise do sistema institucional de apoio ao estudante virtual da UAb Lina Morgado, Ana Neves y António Teixeira. UAb. Portugal	27
Estrategias de acompañamiento a los alumnos de nuevo ingreso en la modalidad a distancia: un estudio de caso de la Universidad Abierta Para Adultos Magdalena Cruz y J. M. Fernández. UAPA. República Dominicana	57
El Programa de Formación Propedéutica del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM: trayectoria y perspectivas de una política universitaria innovadora de apoyo al aspirante a ingresar a una licenciatura a distancia Héctor S. Barrón Soto y Rosario Freixas Flores. UNAM. México	77

Estrategias de acompañamiento para promover la permanencia de la población estudiantil en la UNED de Costa Rica	109
Rosberly Rojas Campos y Edgar Castro Monge. UNED. Costa Rica	
Advanced student support tools for open and distance education students: example of Anadolu University Hashtag-based frequently asked question system	151
Mehmet FIRAT and Muhammet Recep OKUR. ANADOLU University. Turquía	
Virtualidad como estrategia de prevención de abandono en estudiantes de ingeniería	173
J. L. Córlica; S. Pérez; D. Carbonari y D. Argüello.	
El Centro de Acompañamiento Integral y Permanencia Estudiantil. Universidad Santo Tomás, Bogotá	191
Michael Alexander Pita Ojeda y Félix Hernando Barreto Junca	
¿Cómo desarrollar un Sistema de Apoyo al Estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España	203
Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua	

PREFACIO

La discusión y la notificación de medidas innovadoras para aumentar la retención de los estudiantes en la educación de la modalidad a distancia en nuestras universidades es de vital importancia para cumplir correctamente con nuestro importante compromiso social, para servir de manera más humana y democrática a nuestros estudiantes que vienen, por regla general, de las clases sociales desfavorecidas y lo que es más necesario, en su mayor parte, compatibilizar el trabajo con el estudio. En este contexto, a menudo se pierden los estudiantes que más necesitan de nuestras universidades a distancia.

El libro *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales*, editado al cuidado de la Universidad Abierta Para Adultos, UAPA, de la República Dominicana, en colaboración con la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia, AIESAD, constituye un marco en la literatura que muestra las estrategias concretas adoptadas en diferentes universidades para la prevención del abandono: UNED de España, CEDERJ en Brasil, UAB en Portugal, UNAM de México, UNED de Costa Rica, Anadolu de Turquía, Universidad Santo Tomás de Colombia, UAPA de República Dominicana y la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina.

La UAPA es la universidad pionera en educación virtual a distancia en la República Dominicana. Su actividad académica inició el 14 de enero de 1995 con vocación de calidad en los servicios que presta. Veintiún (21) años después, es una institución de gran reconocimiento a nivel internacional, con aceptación plena en la comunidad académica por la seriedad de su trabajo y los frutos logrados. Forma parte de las principales asociaciones de universidades del mundo dedicadas a la educación a distancia y contribuye al desarrollo de las mismas con sus ideas y proyectos. Sus participantes se encuentran dispersos en la geografía mundial; ellos pueden estudiar sus respectivas carreras desde cualquier lugar. La distancia, o cualquier otra variable discriminatoria, no tienen importancia en esta universidad.

Por su lado, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) fue fundada en octubre de 1980 en Madrid, en el I Simposio Iberoamericano de Rectores de Universidades Abiertas y a Distancia. Su objetivo fundacional fue el de aunar esfuerzos para lograr la mejora de la educación superior a distancia y promover el intercambio entre las universidades abiertas y a distancia en Iberoamérica. Desde entonces, AIESAD busca contribuir a la vida académica de los directivos, profesores y estudiantes de las universidades miembros, a través de sus diversos proyectos de democratización de la información relevante y de calidad en la educación a distancia, así como el intercambio de experiencias.

Esperamos que este volumen se convierta en una herramienta de consulta para detectar las causas reales del abandono en la educación abierta, así como para compartir las estrategias que pueden ayudar a reducir la deserción en estas modalidades educativas.

Carlos Bielschowsky, Presidente de AIESAD

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes universitarios son un elemento central para el éxito de cualquier sistema educativo, en general, y de las modalidades abiertas y a distancia en particular. En ese sentido, igual como acontece en las universidades presenciales, un buen sistema de apoyo es un indicador de calidad de la oferta educativa.

Dadas las características de la formación a distancia, los servicios de apoyo y orientación deben contribuir, de forma especial, a establecer vínculos, académica y personalmente útiles y enriquecedores, potenciando la interacción entre los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de cara a promover la satisfacción, el ajuste y el éxito académico de los estudiantes.

La creciente demanda de las modalidades a distancia, especialmente de la formación en línea, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la mayor diversidad y el número creciente de estudiantes que, afortunadamente, están accediendo a la universidad en todo el mundo, requieren de nuevos modelos de servicios de orientación y apoyo que permitan dar respuesta, de forma innovadora, a necesidades cada vez más plurales y de forma más específica y adaptada, haciendo uso, para ello, de una gama, cada vez mayor, de recursos digitales y de los múltiples canales de interacción existentes en la actualidad: presenciales, en línea, formales, informales, síncronos, asíncronos, cerrados o abiertos, a través de una amplia variedad de dispositivos que flexibilizan y hacen ubicuas la comunicación y el aprendizaje.

En este sentido, a medida que las tecnologías enriquecen las posibilidades y el alcance de las modalidades a distancia, también se amplían las líneas potenciales de orientación a los estudiantes en las distintas fases de sus estudios, así como el apoyo más personalizado a un alumnado cada vez más heterogéneo y con necesidades especiales en muchos casos.

Por otro lado, se hace imprescindible abordar la problemática de la deserción estudiantil en la formación a distancia a partir de nuevas fór-

mulas. Conocer las características personales, objetivos y necesidades de los estudiantes actuales, así como llevar a cabo investigaciones sobre el diseño y eficacia de los programas de orientación y apoyo implementados, debe ser un objetivo central de estudio y análisis por parte de las instituciones universitarias.

Los datos revelan la importancia de actuar de forma temprana durante el primer año de estudios, al constatarse de forma reiterada que el abandono en los programas a distancia se concentra fundamentalmente en los primeros meses, por lo que este período cobra especial importancia para prevenir el abandono, potenciar la permanencia y contribuir, por tanto, al logro de los objetivos de los estudiantes y sus instituciones.

A la vista de estos planteamientos, esta publicación pretende hacer visibles las problemáticas más comunes que comparten diversas instituciones de educación superior de América Latina, Europa y Euro-Asia, que imparten titulaciones en modalidades a distancia, en relación a la permanencia de los estudiantes, así como los esfuerzos que están realizando por mejorar la calidad de sus servicios de apoyo al estudiante desde un acercamiento innovador, tecnológicamente mediado. Los objetivos que se pretenden son, en consecuencia:

1. Introducir la temática del abandono, proporcionando datos que evidencien con claridad la dimensión de esta problemática compartida.
2. Abundar en los nuevos retos, oportunidades y necesidades que las TIC están generando para la educación a distancia tradicional. Como ya hemos dicho, este nuevo panorama educativo plantea nuevas demandas de apoyo y orientación a los estudiantes. Se pretende, por tanto, conocer de qué forma se aborda esta problemática cuya resolución requiere que los estudiantes desarrollen, de una forma u otra, las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en sistemas de educación a distancia tecnológicamente enriquecidos.
3. Presentar marcos institucionales de orientación y apoyo a los estudiantes nuevos de instituciones universitarias a distancia de reconocido prestigio internacional, especialmente iberoamericanas.

4. Introducir algunos de los principales marcos de evaluación de la calidad, latinoamericanos y europeos, que puedan servir de referencia para el diseño y acreditación de sistemas de apoyo a los estudiantes a distancia/en línea.

5. Compartir, de forma concreta, algunos estudios y prácticas innovadoras de estas instituciones en el área de apoyo y orientación de los estudiantes a distancia durante su primer año, facilitando, así, el intercambio de experiencias que puedan ser incorporadas y adaptadas por otras instituciones universitarias.

6. Extraer conclusiones y propuestas de interés general para el desarrollo, tanto de programas institucionales, como de acciones específicas de orientación y formación, que puedan tener lugar durante el primer año de los estudios universitarios en sus distintas fases (previa a la matrícula, primeras semanas y a lo largo del curso), con el objetivo de prevenir el abandono, potenciar la permanencia y conseguir una integración satisfactoria de los estudiantes nuevos.

Seis países de América Latina (República Dominicana, Brasil, México, Costa Rica, Argentina y Colombia), dos europeos (España y Portugal), así como Turquía (puente entre Europa y Asia), a través de nueve universidades de prestigio y con amplia experiencia en educación a distancia, nos ofrecen una visión internacional de los desafíos actuales que las instituciones universitarias afrontan, así como un panorama plural acerca de cómo están haciéndoles frente.

Tres de estas instituciones se encuentran entre las universidades con mayor número de estudiantes del mundo: la Anadolu University de Turquía (3ª del mundo, con más de 1.900.000 estudiantes); la UNAM de México (22 en el ranking, con más de 300.000) y; la UNED de España (puesto 28 con más de 250.000). Por tanto, estamos ante megauniversidades que han de dar respuesta a enormes retos en el área del apoyo al estudiante, y que nos presentarán algunas de las fórmulas que están utilizando para dar soporte a los miles de estudiantes nuevos que se inscriben cada año en sus programas.

Asimismo, podremos conocer de qué manera están respondiendo a las nuevas necesidades, dificultades y demandas de los estudiantes, otras instituciones con una larga tradición en educación a distancia en latinoamérica, como la UNED de Costa Rica, instituciones de más reciente creación como el Consorcio Cederj de Brasil, con una estructura compleja de ocho universidades pertenecientes al Estado de Río de Janeiro (integradas en la Universidade Aberta do Brasil), o universidades que han apostado fuertemente por una educación a distancia innovadora y de calidad y que son líderes en este campo en sus respectivos países, como la UAPA (Universidad Abierta para Adultos de República Dominicana) o la Universidad Aberta de Portugal.

Finalmente, también compartirán con nosotros experiencias de innovación en el área de apoyo al estudiante otras universidades presenciales que están llevando a cabo desarrollos importantes en las modalidades educativas a distancia, como la Universidad de Santo Tomás, en Colombia; y la Universidad Tecnológica Nacional de Mendoza, en Argentina.

Una gestión colectiva y plural del conocimiento es esencial para el desarrollo humano actual y, afortunadamente, disponemos de medios cada vez más potentes que hemos de saber aprovechar. Agradecemos enormemente, por ello, a todas las instituciones su participación a través de los autores de cada uno de los artículos que configuran este libro, ya que, si el apoyo a los estudiantes es clave para su éxito, el apoyo entre instituciones universitarias es central, asimismo, para el logro de nuestro objetivo último: brindar una formación de mayor calidad a los ciudadanos para que puedan dar respuesta a los requerimientos de este siglo XXI, digital, que está transformando radicalmente nuestra forma de aprender, trabajar y relacionarnos con el entorno.

Magdalena Cruz Benzán, UAPA, República Dominicana
Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, UNED, España

El perfil de los alumnos y las acciones para disminuir la deserción escolar: la experiencia del Consorcio CEDERJ

M. O. Masuda^{1,*}; K. M. Cassiano²; M. V. Macedo¹; y C. E. Bielschowsky²

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ y la Fundação Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, CECIERJ / CEDERJ; ² Universidade Federal Fluminense, UFF.

* Contacto con los autores: masako@cecierj.edu.br/Los autores agradecen a los profesores Emílio Medei y Vittorio lo Bianco por esta versión en español.

RESUMEN

La deserción en la educación superior es un grave problema en Brasil y el resto del mundo. Presentamos la experiencia del Consorcio CEDERJ, (Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro), en acciones para entender las causas de la deserción y aumentar el número de estudiantes que alcanzan titulación de grado superior. Para esto, buscamos responder a dos preguntas: ¿quiénes son nuestros estudiantes?, y ¿qué factores les llevan a abandonar los estudios?

El estudiante típico de CEDERJ está más de cuatro años fuera de la escuela; trabaja; tiene ingreso medio familiar de 2.5 salarios mínimos;

edad promedio de 30,3 años; tiene acceso a internet; lee poco y busca su primer título universitario. Algunos de los motivos de deserción identificados son propios a todos aquellos que empiezan un curso superior y otros son dados por las causas específicas de la educación a distancia. Desde el perfil de los alumnos y de las dificultades identificadas, hemos implementado diferentes medidas para ayudar a este estudiante: 1) la reforma curricular, incluyendo el aumento del tiempo para completar los cursos; 2) fuerte orientación académica; 3) recepción y seguimiento individual durante el primer cuatrimestre; 4) la instrumentación para la educación a distancia; 5) la mejora del ambiente virtual de aprendizaje (AVA); 6) aumento del uso de los videos; 7) digitalización de materiales impresos; 8) inversión en la formación de los profesores en el uso de AVA. El proceso está en curso, y las conclusiones sobre los resultados de estas acciones, todavía, son prematuras.

Palabras clave: deserción, educación a distancia (EAD), educación superior, graduación, perfil de los estudiantes CEDERJ.

INTRODUCCIÓN

La cuestión de la falta de adherencia o la deserción - abandono definitivo del sistema educativo antes de su conclusión - en la educación superior es un grave problema en Brasil. Un estudio del Grupo de Estudio Especial sobre la deserción, vinculado a las universidades públicas de Brasil, que se concentró en cursos presenciales del 67,1% de las instituciones de educación superior pública brasileñas, (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1996), mostró tasas de abandono que van desde el 22,6 % hasta el 59%.

Ello se calculó teniendo en cuenta la deserción como el porcentaje de alumnos que han abandonado el curso al fin del plazo máximo para la finalización de los cursos previsto en el proyecto pedagógico original. Este mismo estudio encontró índices de deserción más altos en los cursos de formación de profesores.

El problema de la deserción es aún mayor cuando se trata de pregrado en la modalidad de educación a distancia. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - España), el 58% de los estudiantes abandonan los estudios antes de comenzar el curso y el 14% empiezan, pero no terminan el curso previo a la inserción definitiva en la carrera de grado (Arias, 2004). En la Open University de Gran Bretaña (UKOU), alrededor del 13% de los estudiantes abandonan los estudios antes del inicio del curso, el 38% antes de la primera actividad y el 14% durante el curso (Simpson 2004). Las tasas de deserción en la Educación Superior a Distancia en Venezuela alcanzan 79% (Wang y Wu, 2004). En Brasil, la mayoría de las investigaciones han sido hechas en cursos de corta duración pero Sánchez (2005) en un estudio que investigó el pregrado y postgrado, encontró que el 55% de las instituciones relevadas tienen una deserción de menos del 30%, pero algunas instituciones llegan a tasas superiores al 70% aproximadamente.

La evasión es también una de las principales preocupaciones en el Consorcio CEDERJ, responsable por la oferta de cursos superiores a distancia en siete instituciones públicas, tales como: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) y el Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ). Este Consorcio ofrece nueve carreras de formación de profesores, dos de bachillerato y tres de tecnólogos.

En estos cursos se observan básicamente tres maneras en las que los estudiantes salen del sistema: a) cancelando formalmente la inscripción; b) dejando el curso sin hacer ninguna evaluación de cualquier disciplina y no renovando la inscripción en los siguientes períodos académicos; c) iniciando el curso y abandonando a lo largo de la carrera.

En este trabajo se presenta la experiencia del Consorcio CEDERJ en las acciones para entender las posibles causas de abandono y para disminuir la deserción. En este sentido, creemos que debemos responder a dos preguntas básicas: 1) ¿Quiénes son nuestros estudiantes?, y 2) ¿Qué los lleva a abandonar los cursos?

A partir de las respuestas, informamos lo que se ha hecho con el fin de disminuir la deserción de los estudiantes de pregrado y grado universitario. Para efecto de simplificar la terminología, en el presente trabajo se denominará como retención a la permanencia del estudiante durante el tiempo total estipulado en el proyecto pedagógico y, la evasión como sinónimo de abandono.

Los cursos estudiados

El Consorcio CEDERJ contó en 2014 con 27.893 estudiantes distribuidos entre los cursos enumerados en la Tabla No. 1, que también indica el año de comienzo y la institución responsable del curso.

Tabla No. 1.

Los cursos que se ofrecen en el marco del Consorcio CEDERJ, año de la oferta inicial y la institución responsable.

Curso	Año de inicio	HEI
Administración	2006/1	UFRRJ
Administración Pública	2010/2	UFF
Licenciado en Geografía	2013/1	UERJ
Licenciado en Letras	2012/1	UFF
Ciencias Biológicas Licenciatura	2002/1, 2006/2, 2003/2	UENF, UERJ, UFRJ
Licenciado en Física	2003/2	UFRJ
Licenciado en Historia	2009/1	UNIRIO
Grado en Matemáticas	2001/2, 2006/2	UFF, UNIRIO
Licenciado en Pedagogía	2003/2, 2003/2, 2014/2	UERJ, UNIRIO, UENF
Licenciado en Química	2007/1, 2009/2	UENF, UFRJ
Turismo	2009/1, 2011/1	UFRRJ, UNIRIO
Tecnología en Gestión Turística	2012/1	CEFET-RJ
Tecnología en Sistemas de Computación	2005/1	UFF / UFRJ
Tecnólogo en Seguridad Pública y Social	2014/1	UFF

Caracterización de los estudiantes

La admisión de los alumnos en el sistema se realiza mediante examen de selección específico del Consorcio CEDERJ, y los candidatos participan de una encuesta para rastrear el perfil socioeconómico, académico y cultural.

La Figura 1 muestra la edad media y la mediana de los estudiantes en el momento de ingreso y se observa que:

- 1) La edad promedio de los estudiantes que ingresaron en los últimos tres años es igual o mayor que 30 años;
- 2) Aumentó en tres años la edad promedio de los mismos en los últimos siete años, o sea en el período 2008-2015.

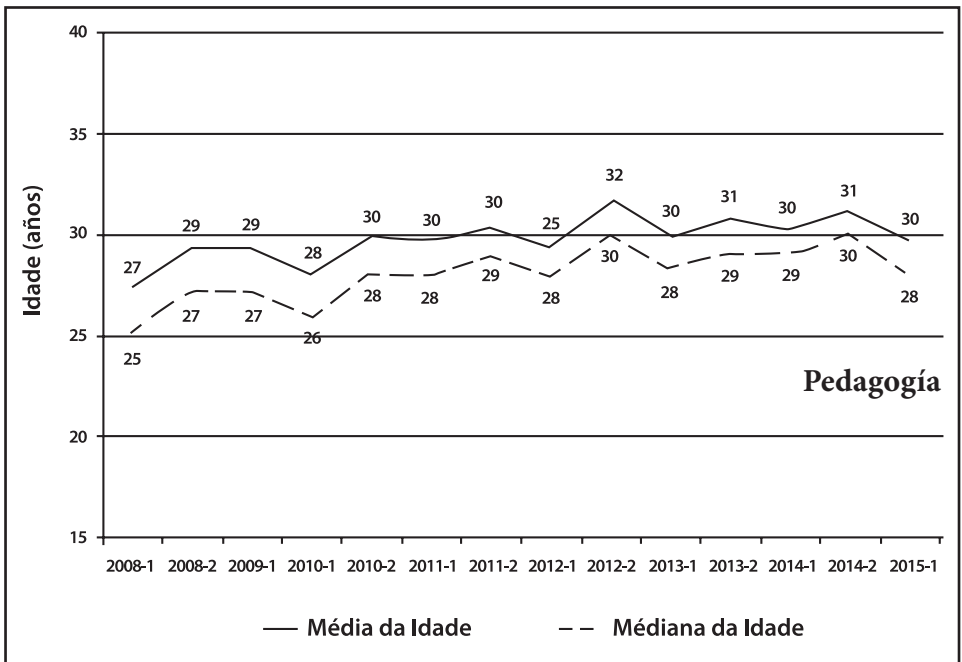


Figura 1. Promedio y mediana de edad de los estudiantes que ingresan en los cursos de pregrado a distancia del Consorcio CEDERJ

Otra característica es la alta heterogeneidad en la franja de edad de los estudiantes que ingresan, como lo indica el máximo y mínimo de edades y el coeficiente de variación (CV), que es 0.3, que además se mantiene en los últimos años, lo que indica que la variabilidad de las edades, aunque es alta, no ha cambiado con el tiempo, como se muestra en la Tabla No. 2.

Tabla No. 2.

Estadística descriptiva de edad de los ingresantes en cursos de pregrado a distancia del Consorcio CEDERJ.

Semestre	Promedio	Mediana	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	CV
2008-1	27.3	25	17	55	9.4	0.3
2008-2	29.4	27	18	56	9.2	0.3
2009-1	29.4	27	18	55	9.5	0.3
2010-1	28.0	26	17	53	9.4	0.3
2010-2	29.8	28	17	54	9.7	0.3
2011-1	29.6	28	18	56	9.9	0.3
2011-2	30.4	29	18	54	9.6	0.3
2012-1	29.5	28	17	57	10.0	0.3
2012-2	31.8	30	17	56	10.3	0.3
2013-1	30.0	28	17	56	9.9	0.3
2013-2	30.7	29	18	58	9.7	0.3
2014-1	30.3	29	18	56	9.9	0.3
2014-2	31.1	30	18	57	9.5	0.3
2015-1	29.7	28	17	57	9.7	0.3

Con respecto a la distribución de los estudiantes por género, en términos globales, se observa un equilibrio: los porcentajes de mujeres y hombres es cercano al 50%, pero hay diferencias significativas entre diferentes cursos: algunos tienen mayor población de mujeres, como Pedagogía (alrededor de 86%) y otros como Sistemas de Computación, donde los hombres dominan y las mujeres son tradicionalmente una minoría, registrándose alrededor de un 85% y 15% respectivamente, tal como lo muestra la Figura 2

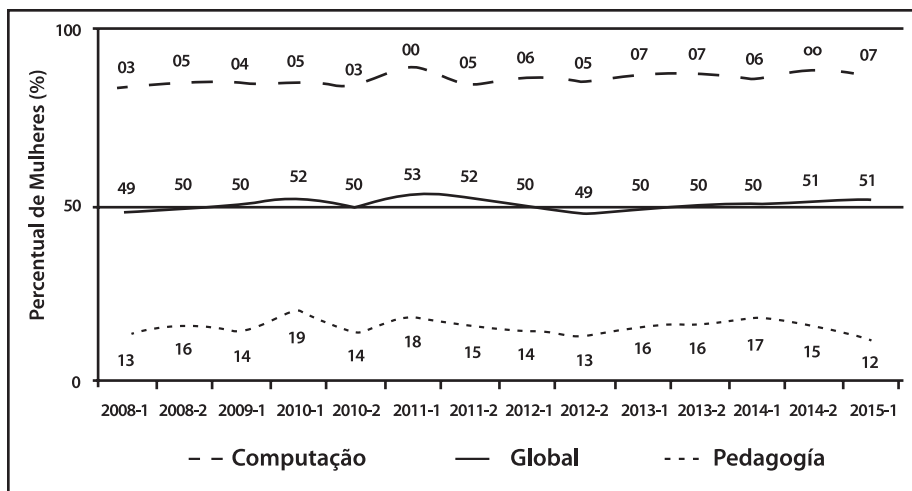


Figura 2. Porcentaje de mujeres entre los ingresantes en los cursos de pregrado del CONSORCIO CEDERJ, tomado globalmente en todos los cursos y en los cursos de Tecnología en Sistemas de Computación y Pedagogía.

En el período 2003-2014 la mayor parte de los ingresantes, en promedio el 60% (rango 57-65 % en el tiempo), son egresados de escuelas públicas y este porcentaje se ha mantenido estable en los últimos 3 cuatrimestres en alrededor del 63%. En promedio, el 70% de los participantes terminó la secundaria hace más de cuatro años, y en los últimos años este porcentaje varió en el rango de 59-80%. Entre el 80 y el 91% de los ingresantes busca obtener por primera vez un diploma en la educación universitaria. El poder adquisitivo familiar de los nuevos estudiantes disminuyó gradualmente desde 2008 hasta 2014: la mediana se redujo de 3,4 salarios mínimos/mes, (SM=R\$788,00 en 2015) en 2008 a 2,6 SM en 2014; igualmente de redujo el percentil noventa de 9,5 SM en 2008 a 7,1 SM en 2014.

Se nota, sin embargo, que existen diferencias significativas en los ingresos familiares de los estudiantes conforme sea el curso. Mientras que entre alumnos de Administración, la mediana que era de 5,6 SM (2008) cayó a 2,8 SM (2014) y el percentil noventa que era de 15SM (2008) disminuyó a 8,4 (2014); en Biología la mediana que era de 2,5 SM en 2008

cayó a 2,1 SM en 2014 y el percentil noventa cayó de 8,5 SM en 2008 a 5,2 SM en 2014.

Los estudiantes suelen ser trabajadores empleados: en promedio el 70% de los estudiantes CEDERJ trabajan, y esta tasa varió entre 63 y 81% en los últimos siete años. Los estudiantes suelen tener acceso a internet (91% en 2014) y consideran la internet su principal fuente de información (63% en 2014). En general, los estudiantes tienen poco hábito de lectura. En promedio leen de 3,2 a 3,8 libros al año. También observamos que entre el 56% y 81% de los estudiantes no dominan ninguna lengua extranjera. Otro dato interesante muestra que el 54% de los nuevos estudiantes viven a una hora de viaje con respecto a los Centros Regionales de Atención Presencial y que el 11% lleva más de dos horas de viaje para llegar a esos centros.

En resumen, los estudiantes CEDERJ son en su mayoría estudiantes que tienen empleo, con un ingreso familiar promedio de 2,5 SM (sólo el 10% de ellos tienen un ingreso familiar mayor que 7 SM); tienen acceso a internet y están en busca de su primer título universitario.

Es muy heterogéneo en cuanto al grupo de edad, con una edad promedio entre 30 y 31 años (por lo tanto, mayor que la de los estudiantes en los cursos presenciales) y regresan a un ambiente estudiantil después de por lo menos cuatro años; leen poco y que no tienen ningún dominio de idioma extranjero. Con los datos mostrados en este trabajo es fundamental tener en cuenta el perfil de los estudiantes cuando se programan acciones con vistas a aumentar la permanencia de los mismos en los cursos.

Las causas de la retirada

Consideramos valioso conocer la percepción de los alumnos sobre las causas de deserción y también las dificultades encontradas durante el curso. Para evaluar este aspecto, se han utilizados varios abordajes:

La perspectiva de los estudiantes

-Buscar entre los estudiantes activos los factores que podrían llevarlos a abandonar los estudios. Un estudio de este tipo que involucró 13.898 alumnos de los cuales 2.876 (20,7%) respondieron voluntariamente la encuesta, de la que resultan los datos que muestra la Tabla No. 3. En este caso los factores frecuentemente citados por los estudiantes en entrevistas anteriores fueron presentados y cada estudiante podría nombrar más de un factor.

Tabla No. 3.

Frecuencia absoluta y relativa de las causas de deserción dadas por los estudiantes de pregrado a distancia del Consorcio CEDERJ.

Causa de deserción	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa (%)
La falta de tiempo para estudiar	1944	68
Dificultad de estudiar solo	1850	64
Dificultad en cuanto el contenido del curso	1194	42
La falta de orientación y apoyo a solución de las dudas	1048	36
Las dificultades en el uso de la computadora y / o internet	834	29
Dificultad para interactuar con otros estudiantes	661	23
Dificultades con el lenguaje escrito:	493	17
La mala calidad de los materiales didácticos	459	16

-Saber cuáles son las justificativas de los estudiantes que cancelan la inscripción. Análisis de las justificativas de 294 estudiantes que cancelaron la inscripción en el primer cuatrimestre de 2010 indican que el 78% de ese total optó por el mismo curso presencial, en otra institución. El 22% restante aludió a factores como: 7% respondió que cambió de área de interés; 3% afirmó que canceló la inscripción por falta de tiempo y motivos relacionados al trabajo; otro 3% adujo dificultades para adaptarse a la educación a distancia; un 3% más por problemas personales y; el 6% final no informó los motivos de la cancelación.

-Encuesta con estudiantes egresados del CEDERJ. En un estudio con un grupo de 481 egresados hasta 2009, de los cuales 186 respondieron la

pregunta: “¿Alguna vez pensó en renunciar a la carrera que cursó en el CEDERJ? Si es así, ¿Cuál es la principal razón?”.

El 57% dijo que sí y las razones dadas en una lista construida a partir de las respuestas de la encuesta con estudiantes activos mostró lo siguiente:

La alternativa más citada fue que “el curso fue muy difícil” (38%), seguido por “falta de tiempo para estudiar” (15%); “problemas familiares” (14%); “problemas financieros” (6%); “decepción o insatisfacción con el curso” (5%). El 17% restante indicó otros factores sin especificar.

-Buscar razones para explicar por qué no renovaron la matrícula. Entre los ingresantes de 2010/1 que abandonaron en 2010/2, los siguientes factores fueron identificados como “importantes” o “muy importantes” para su retirada:

“La falta de tiempo para estudiar” (59%); “difícil de estudiar por sí mismo” (37%); “problemas familiares” (29%); y “el curso es más difícil de lo imaginado” (28%).

Estos mismos encuestados indican como factores “importantes” o “muy importantes” para evitar la retirada, “que se incluya clases de resumen, dadas por el profesor responsable de la materia a través de conferencia web” (51%); “un curso introductorio para guiar cómo estudiar a distancia” (39%); “transporte gratis” (35%); “el acceso gratis a internet” (25%) y; “el mejor servicio de tutoría” (24%).

En la búsqueda de las causas de la retención y la deserción de los estudiantes es importante mirar, más allá del perfil de los estudiantes, las características de los proyectos educativos y en particular en el caso de los cursos de educación a distancia, la infraestructura física y de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), los procesos de servicios logísticos operacionales a estudiantes y la eficiencia de los medios de apoyo y seguimiento del aprendizaje de los mismos.

Uno de los puntos evaluados fue el tiempo de conclusión de los cursos por los alumnos. La Tabla No. 4 muestra la duración de los cursos propuesta en los proyectos pedagógicos y el tiempo real promedio de que los estudiantes llevan para finalizar el curso.

Tabla No. 4.

Tiempo (cuatrimestres) de finalización propuesto, el promedio y la mediana efectiva de los graduados. (Lic) indica los cursos de formación de profesores.

CURSO	Tiempo de finalización propuesto	Promedio	Mediana
Administración	8	8.4	8
Biología (Lic)	10	10.2	10
Computación	6	7.7	7
Física (Lic)	9	10.3	10
Matemáticas (Lic)	8	9.5	9
Pedagogía (Lic)	8	9.6	9
Química (Lic)	8	10	10

Se puede observar que en los cursos de Administración y Biología, la mediana del tiempo de finalización de los estudios es igual al tiempo originalmente propuesto en los respectivos proyectos pedagógicos. En todos los otros cursos observamos que la mediana es, al menos, un cuatrimestre más de el tiempo previsto. Esto ocurre muy probablemente porque los proyectos pedagógicos, en la mayoría, tuvieron en consideración los plazos de realización de la carrera en cursos presenciales, en los cuales los estudiantes por lo general no trabajan.

Además, muchos coordinadores guían a los estudiantes, sobre todo al principio, para cursar un menor número de materias del originalmente propuesto para que puedan acostumbrarse y ambientarse mejor con la metodología y ritmo de estudio de la educación a distancia para, posteriormente, acelerar el paso, estudiando más disciplinas por cuatrimes-

tre. Con eso, el estudiante podría recuperar el tiempo a lo largo de la carrera, lo que no parece estar sucediendo.

Un análisis de las dificultades mencionadas por los alumnos y exalumnos encuestados permite clasificarlas en:

Dificultades relativas a la metodología de la educación a distancia tales como: dificultad de estudiar solo, falta de orientación y apoyo en la duda, la dificultad en el uso de la computadora, dificultad para interactuar con otros estudiantes, la mala calidad de los materiales de estudio y la elección de cursos presenciales.

Otras dificultades comunes también en los estudiantes de los cursos presenciales son: la falta de tiempo para estudiar, la dificultad en relación con el contenido de las disciplinas y problemas familiares, entre otros.

Algunas de estas dificultades podrían ser disminuidas por las instituciones que ofrecen los cursos.

Acciones para reducir la retención y abandono

A partir de las indicaciones relatadas, se han adoptado algunas medidas:

1. Re-evaluación del plan de estudios que, si necesario, realizar una reforma curricular o cambio en el rumbo del estudiante con algunas de las siguientes acciones:

- a. Menor número de disciplinas en los primeros cuatrimestres,
- b. Inclusión, desde el primer cuatrimestre, de disciplinas específicas de la carrera, para despertar el interés del estudiante.
- c. Mover temas considerados “más difíciles” para cuatrimestres posteriores, cuando sea posible.
- d. Revisión de conocimientos básicos con oferta de clases como: Mate-

mática Básica, Precálculo, Informática instrumental, Portugués Instrumental e Inglés Instrumental.

e. Inclusión de actividades para orientación e instrumentalización para estudiar a distancia: el material didáctico, las tutorías, el ambiente virtual de aprendizaje y sus diversas herramientas, los grupos de estudio, las interacciones, etc.

f. Aumento en el tiempo total de las carreras.

g. Reformulación de materiales didácticos.

2. Recepción de los estudiantes de primer año

El programa de orientación y recepción del estudiante durante el primer año incluye a) una orientación individual de los estudiantes en el momento de inscripción, b) una clase inaugural, c) actividades específicas durante la primera semana de clases.

a. La orientación individual consiste en una entrevista realizada por el tutor coordinador del curso en cada centro regional, siguiendo un guión preestablecido con el objetivo de dar la bienvenida y conocer a cada estudiante creando lazos que le faciliten al alumno buscar al tutor como guía. También cuenta con el fin de definir cuáles y cuántas materias cada alumno puede inscribirse en el primer cuatrimestre del curso, teniendo en cuenta su perfil y el tiempo disponible para estudiar, entre otros factores evaluados.

b. La clase inaugural es una actividad realizada en todos los centros regionales, con la presencia de autoridades de las municipalidades locales, el director y el personal administrativo del Centro Regional, junto a los tutores y profesores de las universidades. Es una recepción festiva de los nuevos alumnos y tiene como objetivo establecer el reconocimiento del centro como una extensión de la Universidad, siendo el momento en que se presenta la estructura administrativa y el proyecto pedagógico del curso, además de las peculiaridades del proceso de aprendizaje de los

cursos a distancia, cómo estudiar, cómo es el proceso de evaluación y cómo relacionarse con profesores y tutores. También se llevan a cabo talleres de recepción (por ejemplo, cómo estudiar en un curso a distancia) y conferencias sobre temas de interés para cada curso, etc.

c. El proceso de recepción y ambientación sigue durante el resto de la primera semana, con el fin de promover la integración de los estudiantes a la vida universitaria a distancia, con los tutores y otros alumnos para facilitar su adaptación y adhesión al curso.

3. Programa de monitoreo para estudiantes durante el primer cuatrimestre del curso. Esta supervisión se lleva a cabo por el tutor coordinador de cada curso en cada uno de los centros regionales, con el fin de supervisar y guiar a los estudiantes a lo largo del primer cuatrimestre de la carrera. En este trayecto la idea es ayudarles a entrar en el ritmo de estudio, no perder actividades y evaluaciones obligatorias, animando y apoyando a los estudiantes cuando sea necesario, tratando de crear un ambiente de contención amistosa. Además, los alumnos son contactados por correo electrónico o teléfono cuando no asisten a las actividades obligatorias o no entregan trabajos o faltan a las evaluaciones.

4. Diversificación y enriquecimiento del material didáctico y del AVA. Buscando atender la diversidad de estilos de aprendizaje y mejorar la interacción estudiante-profesor/estudiante-tutor, hay un fuerte incentivo para el uso de la tecnología, con mejora en la usabilidad de la plataforma, disponibilidad de nuevos recursos, un mayor uso de los vídeos, tableti-zación del material impreso, incluyendo objetos de aprendizaje con recursos multimedia, asociado a un fuerte programa de formación de los profesores y tutores en el uso de la tecnología.

La aplicación de estas medidas ha sido gradual y aún no es posible evaluar los resultados de estas acciones en la reducción de la deserción escolar y la retención de los estudiantes en los cursos.

REFERENCIAS

ANDIFES / ABRUEM / SESu / MEC. (1996). El diploma, la retención y deserción en los cursos de pregrado en instituciones públicas de educación superior. *Evaluación Magazine*, 2, 55-65.

Arias, J. M. C. (2004). Una mirada a la Enseñanza de la distancia crítica (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (12). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1102Carrion.pdf> acceso el 28 de marzo2015.

Sánchez, F. (Coord.). (2005). *Brasileña Anuario Estadístico de Educación Abierta y/a Distancia*, 2005.3.ed. En stituto monitor, São Paulo.

Simpson, O. (2004). El impacto en la retención de las intervenciones de apoyo a los estudiantes de educación a distancia. *Aprendizaje abierto*, 19 (1), 79-95.

Wang, J. & Wu, E. (2004). Recomendaciones para reducir la deserción de Cursos de Educación a Distancia. En: *Conferencia Mundial de E-Learning en Corporativo, Gobierno, Salud, y Educación Superior* (Chesapeake, VA). Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2s-ql/content_storage_01/0000019b/80/1b/cd/ acceso el 28 de marzo2015.

Acolhimento e integração como valor estratégico: análise do sistema institucional de apoio ao estudante virtual da UAb

L. Morgado¹; A. Neves¹ y A. Teixeira^{1, 2,*}.

¹Universidade Aberta, Portugal

²CFUL, Universidade de Lisboa, Portugal

*antonio.teixeira@uab.pt

RESUMO

O estudante online diferencia-se tipicamente no seu perfil do estudante do ensino presencial por geralmente ter já responsabilidades familiares e profissionais. Trata-se habitualmente de um adulto que retoma a sua atividade como estudante, na maior parte dos casos, após vários anos de interrupção.

Ser estudante online implica muito mais do que o simples acesso a um computador e à internet. Implica, antes de mais, uma predisposição para aprender, comunicar e expressar-se de forma diferente daquela que acontece nos contextos presenciais. Implica utilizar e manipular tecno-

logias num contexto em que o papel do estudante e do professor são diferentes daqueles assumidos no ensino presencial.

As universidades abertas possuem sofisticadas estruturas de acolhimento do estudante e de apoio à sua integração na instituição, de modo a combater o abandono precoce. Neste capítulo, descrevem-se as características do perfil do estudante online, analisam-se algumas das variáveis a considerar pela instituições para o seu envolvimento na aprendizagem e discute-se porque os sistemas de apoio devem ser desenhados enquanto instrumentos estratégicos. Por fim, apresenta-se o sistema de acolhimento e integração do estudante desenvolvido na Universidade Aberta portuguesa, mostrando como este radica numa visão estratégica e se articula em torno de uma compreensão holística e dinâmica da cultura institucional.

Palavras-chave: estudante online; universidade aberta; sistemas de apoio; módulo de ambientação, iMOOC

INTRODUÇÃO

Em qualquer organização a atenção e o cuidado dedicados ao utilizador dos seus serviços tem uma importância verdadeiramente crítica para a construção da perceção de qualidade dos mesmos. Na realidade, esta perceção depende da relação de confiança que é estabelecida entre o utilizador e a entidade prestadora dos serviços. Trata-se, pois, de um elemento de elevado valor estratégico para qualquer organização. Nas instituições de ensino, nomeadamente, nas que oferecem ensino a distância e particularmente que promovem a aprendizagem online, o apoio ao estudante desempenha um papel absolutamente vital para o estabelecimento da sua reputação. Isto porque ele constitui o processo que permite não só aproximar os estudantes à instituição como enquadrá-los na dinâmica de funcionamento institucional, envolvendo-os na respetiva cultura de aprendizagem. Dadas as características específicas dos estudantes online, este apoio constitui um instrumento de prevenção do

abandono escolar (drop-out), o qual é tipicamente mais elevado do que em contextos presenciais.

O valor estratégico que os processos de acolhimento e integração dos estudantes têm numa instituição educativa virtual implica necessariamente que os mesmos sejam concebidos no âmbito de uma abordagem diferenciadora, integrada e politicamente coerente com todos os restantes elementos que sustentam a experiência de aprendizagem dos estudantes virtuais. O caráter diferenciador, que permite a consolidação da identidade institucional, funda-se igualmente na especificidade própria do estudante online em relação aos demais.

Neste capítulo, iremos incidir, pois, a nossa atenção na organização deste tipo de processos, entendendo-o na sua dimensão teórica e técnica, mas também estratégica para as instituições de ensino superior online. Como base da reflexão analisaremos um caso exemplificativo desta abordagem. Trata-se do sistema de apoio ao estudante virtual desenvolvido no quadro da Universidade Aberta (UAb) de Portugal. Este sistema foi desenhado em estreita articulação teórica com o Modelo Pedagógico implantado na instituição e que regula e normaliza todos os processos de ensino-aprendizagem virtual.

O Estudante Online no Ensino a Distância

Características e competências do estudante online

O ensino online é tipicamente dirigido a um público-alvo adulto, detentor de experiência profissional e que, por razões económicas, profissionais ou familiares, não prosseguiu os seus estudos na idade regular.

A Universidade Aberta portuguesa dirige a sua oferta a adultos com idade não inferior a 21 anos e, no caso da admissão de estudantes entre 18 e os 21 anos, estes deverão fazer prova de estarem integrados no mercado de trabalho ou possuírem experiência profissional há, pelo menos, dois anos.

Espera-se que o adulto, estudante do ensino online, seja, acima de tudo, autónomo e autodirigido. Quando o estudante não desenvolveu níveis de autonomia que lhe permitam ser eficaz ou bem sucedido, as insti-

tuições devem possuir estruturas de apoio para o seu desenvolvimento. O estudante online é, tipicamente, um adulto que combina as suas responsabilidades familiares e profissionais com os seus compromissos académicos.

São diversas as motivações que levam os adultos a procurarem cursos online, relacionando-se com a flexibilidade que estes cursos oferecem, podendo ser de natureza geográfica, familiar, profissional ou financeira, embora cada vez mais se observe, entre os estudantes que tiveram experiências anteriores de educação a distância, simplesmente razões preferenciais.

Uma das questões que frequentemente se coloca é saber se o ensino a distância online é adequado para qualquer perfil de estudante adulto, nomeadamente para aqueles que pretendem frequentar universidades a distância. A discussão é produtiva, mas pouco conclusiva, dado existirem autores que defendem que qualquer adulto pode tornar-se um estudante a distância online, se devidamente “treinado” e preparado para tal, e outros que postulam que este tipo de ensino não é adequado para todos (Pallof e Pratt, 2003; Bozarth, Chapman & LaMonica, 2004), qualquer que seja a sua idade.

A literatura da especialidade descreve um conjunto de requisitos, características e competências necessários. Na procura de uma síntese destas características, apoiámo-nos em Pallof & Pratt (2003), Peterson (2006) e Guitert & Romeu (2009), de modo a desenhar um perfil de estudante que possa ser bem-sucedido em cursos online e que poderá apoiar a definição de políticas pedagógicas estratégicas de apoio à entrada do estudante:

1. Acesso: computador com ligação à internet e competências técnicas para usá-lo, bem como o hardware e o software necessários. Já há instituições que determinam estes pré-requisitos mínimos de entrada em cursos online.

2. Comunicação: competências de comunicação escrita, já que numa sala de aula virtual a comunicação se processa essencialmente deste modo.
3. Espírito aberto: capacidade de partilhar informação pessoal (mas não íntima) sobre as suas experiências de trabalho e de vida, importantes para a prossecução da sua aprendizagem e do grupo em que está inserido, ou simplesmente fornecendo pistas que humanizem o grupo/turma no sentido de demonstrar que são pessoas que se encontram a interagir por detrás do monitor do computador, e não simples fotografias ou nomes.
4. Capacidade de não se sentir afetado pela ausência de pistas visuais e de audiência just in time durante o processo de comunicação.
5. “Personalidade eletrónica” (Palloff & Pratt, 2003): capacidade de iniciar “diálogos internos” a fim de formular respostas; sentido de privacidade, quer em termos do espaço onde atua, quer em termos da criação de um sentido interno de privacidade; expressar-se emocionalmente pela escrita; criar uma imagem mental daqueles com quem comunica virtualmente; criar/construir uma presença social online através de uma comunicação personalizada.
6. Atitude cívica digital (Guitert & Romeu, 2009): assegurar a boa gestão dos conteúdos publicados online, bem como o respeito pelas fontes disponíveis publicamente na sociedade digital.
7. Pesquisar, produzir e distribuir informação digital.
8. Automotivação e autodisciplina, já que a liberdade e a flexibilidade dos contextos de educação online exigem responsabilidade.
9. Estar disposto a apresentar os seus eventuais problemas e dificuldades, já que no contexto de sala de aula virtual o professor não tem disponíveis as pistas de comunicação não-verbal para avaliar se os estudantes estão ou não a viver alguma dificuldade.

10. Consciência de que um curso online não é mais fácil nem menos exigente do que um curso presencial. Assim, o estudante online deve comprometer-se com ele próprio e com o grupo que integra, reconhecendo que, se não o fizer, estará a prejudicar a sua aprendizagem e a do grupo.

11. Flexibilidade para aceitar a crítica e a argumentação dos seus pares e/ou professor, e capacidade para desenvolver e expor a sua própria opinião, argumentação e crítica. A aprendizagem online, sobretudo se integrada num modelo colaborativo, exige que os estudantes tomem decisões com base na negociação de significados entre pares.

12. Assertividade, que permita ao estudante pensar, discutir e ponderar as suas ideias antes de participar em qualquer atividade ou tarefa de grupo.

13. Acreditar que a aprendizagem de qualidade também pode acontecer fora do contexto de uma sala de aula física, presencial.

14. Reconhecer que o papel do professor online é sobretudo de facilitador, ao invés de mero transmissor de informações. Caso o estudante tenha a expectativa de encontrar no ensino online um perfil de professor diretivo, que seja a única fonte de conhecimento, vai, com certeza, sentir-se frustrado.

No que respeita às competências digitais envolvidas, existem na literatura referências a diversos estudos que apontam para a ideia de que qualquer estudante universitário domina essas competências. Kennedy, Kraus, Gray et al. (2006), a este propósito, questionam o nível de competências digitais que os estudantes possuem quando entram na universidade e durante o seu primeiro ano nesta instituição. A suposição habitual de que estes estudantes universitários, por fazerem parte da chamada geração digital, têm à partida um conhecimento avançado sobre as tecnologias não é verdadeira, como também não o é a suposição de que o facto de estes estudantes usarem as tecnologias em ambientes informais os torna utilizadores competentes em contextos de aprendiza-

gem. De acordo com estes autores, mesmo os que estão familiarizados com estas ferramentas não as utilizam para produzir conteúdos na educação formal, apontando para a existência de diferenças nas tecnologias que se usam em contextos formais e informais. Esta investigação é sustentada, ainda, pelos resultados obtidos por Kennedy et al. (2007) no caso do uso da Web 2.0 pelos estudantes universitários, e de Kennedy, Judd, Churchward, Gray & Krause (2008).

Também Jones, Ramanau, Cross & Healing (2010) discutem a problemática do perfil do estudante atual que chega à universidade, questionando o seu grau de apropriação de uma cultura da internet e o seu comportamento nos contextos formais de aprendizagem.

Num estudo sobre a perceção de estudantes europeus sobre a relevância das TIC para os estudos universitários (Dondi et al., 2011) em 11 países, concluiu-se que, embora a maioria dos inquiridos tenha uma atitude favorável e positiva quanto ao seu uso, “um vasto sector percebe as TIC como um elemento que pode tornar a sua experiência de estudo mais difícil, introduzindo um fator de complexidade que estes não se veem capazes de assumir” (Dondi et al., 2011:110).

Por outro lado, Bautista, Escofet, et al. (2013) realizaram um estudo sobre o perfil dos estudantes de quatro universidades catalãs quanto ao uso das tecnologias. Os resultados apontam para a existência de acesso frequente e generalizado às tecnologias digitais, podendo estes estudantes ser considerados nativos digitais, pois utilizam-nas regularmente no seu quotidiano (nomeadamente o telemóvel e a internet). No entanto, de acordo com os autores, essas competências não se refletem no desempenho das tarefas académicas, nem faz com que sejam peritos num vasto conjunto de tecnologias emergentes. Os autores sublinham que se verificam contradições “entre la percepción del dominio de la tecnología y su uso, que resulta mucho más restrictivo” (Bautista, Escofet, et al., 2013: 20).

Na Universidade Aberta portuguesa foi elaborado um Guia do Estudante Online (Pereira, Mendes, Mota, Morgado & Aires, 2003), como supor-

te aos cursos online desenvolvidos, onde eram definidas algumas competências básicas, bem como alguns pré-requisitos, do estudante online que pretendesse estudar a distância.

Variáveis importantes no suporte ao estudante online

O Tempo na aprendizagem online

O fator tempo no ensino-aprendizagem online permanece como um tema de investigação que contém diversas questões em aberto (Bates, 2010; Bullen, 2010; Gros, Barberà & Kirshner, 2010; Moore, 2010) e que poderão justificar mais investigação. Bullen (2010) e Gros et al. (2010) referem, a esse respeito, que o fator tempo é uma variável diversas vezes esquecida na investigação sobre educação a distância online e sobre os processos de aprendizagem que são necessariamente influenciados pelo tempo disponível. Bullen (2010) reflete a este respeito:

“Learning, by definition, requires time. Complex, deep learning requires a lot of time, yet much of our research tends to look at outcomes that might occur in the short time-span of a one semester course. Organizational change requires even more time but how many studies take this factor into account? (...) This reminds me of how gender has come to the forefront of much social sciences research. Our studies may not focus on gender but we are much more conscious of it as potential factor. Time, like gender, is part of everything we do.” (Bullen, 2010:6)

No que respeita à gestão do tempo, os estudantes e os professores estão de acordo ao afirmar que os cursos online não são para qualquer um, e que os candidatos devem fazer uma avaliação clara e honesta dos seus interesses, competências e nível de compromisso que estão dispostos a assumir.

A variável tempo assume diferentes dimensões ao considerarmos o ensino-aprendizagem online, especificamente porque o mesmo se desenvolve maioritariamente de forma assíncrona, como é o caso no Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.

Segundo Bates (2010), são três as dimensões que devem ser consideradas quando nos detemos sobre o fator tempo no eLearning: a) o tempo do estudante; b) o tempo das atividades de aprendizagem; c) as potencialidades (affordances, na expressão do autor) das diferentes tecnologias utilizadas.

O tempo do estudante relaciona-se com a flexibilidade que a educação online confere no que respeita aos tempos e ritmos de estudo, isto é, aos tempos (quanto tempo), aos momentos (quando e onde), e à duração das sessões de estudo e dedicação ao curso.

Um outro aspeto do tempo do estudante que permanece ainda pouco estudado é o impacto da educação online no número total de horas de estudo (Bates, 2010). Dados de um estudo apontam uma importante pista, apesar de esta hipótese ainda necessitar de ser confirmada: o estudante online gasta mais tempo a estudar que o estudante de cursos presenciais (Means et. al, 2009 cf. Bates, 2010).

A variável tempo, no caso do estudante online, está diretamente relacionada com a flexibilidade temporal (e a forma como a mesma é percebida) conferida pela educação a distância online. Carreras & Valox (2010) estabelecem um paralelismo interessante entre o uso do tempo do teletrabalhador e do estudante online, que nos pode fornecer pistas de reflexão úteis para futuros estudos que versem exclusivamente o estudante online e a forma como este percebe e gere a flexibilidade na sua vida académica.

A flexibilidade de gestão dos tempos e responsabilidades profissionais, familiares e académicas é uma das vantagens da educação online mais percebidas pelos estudantes online. No entanto, tal como no caso do teletrabalhador, que trabalha fora da organização/estrutura formal, o estudante online necessita de desenvolver uma enorme autonomia na gestão do seu tempo de trabalho académico (Carreras & Valox, 2010), sendo necessário que coordene igualmente a sua agenda com as agendas de outros, tais como a agenda dos colegas de curso, a agenda familiar, agenda profissional e a agenda do próprio curso. Na verdade, e segundo

Konradt, Schmook & Maleke (cf. Carreras & Valox, 2010), a flexibilidade temporal, vista como a maior vantagem, é de facto limitada por grandes constrangimentos organizacionais e sociais.

Também os estudos de Metzger & Cléach (2010) apontam que os tele-trabalhadores veem, sentem e contam as horas de modo diferente: não contabilizam os pequenos intervalos, mas também não contam as suas horas extraordinárias. Confirmando-se a mesma perspetiva quanto ao estudante online, então é bem possível que possa confirmar-se igualmente a hipótese referida anteriormente de que o estudante online gasta mais tempo a estudar do que o estudante presencial.

O tempo do estudante relaciona-se necessariamente com a segunda dimensão apontada por Bates (2010), isto é, com o tempo das atividades de aprendizagem. No âmbito do Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta, consideramos inserido em atividades de aprendizagem o tempo despendido nas atividades online, como sejam a leitura das indicações do professor e das participações e produções dos estudantes (pares), e a produção de conteúdos por parte do estudante na plataforma de aprendizagem da instituição ou em outras plataformas online sugeridas/requeridas para alguma atividade específica. Consideramos também inseridas no tempo das atividades de aprendizagem todas as outras atividades que não se desenvolvem online, tais como o tempo real utilizado pelos estudantes offline, seja na leitura de bibliografia ou na preparação de atividades a serem desenvolvidas posteriormente online.

Romero (2011) enfatiza a importância do tempo na gestão das atividades online, nomeadamente em atividades colaborativas, sob a forma de trabalhos de equipa. Os resultados deste estudo indicam que os estudantes têm consciência da importância que a gestão do seu tempo individual tem na gestão do tempo do grupo/equipa. O estudo relembra, ainda, que em atividades colaborativas online os estudantes necessitam de mais tempo do que seria necessário presencialmente para desenvolver a coesão, a confiança e a partilha de conhecimentos (Orvis & Lassiter, 2007 cf. Romero, 2011).

A problemática do tempo online no eLearning tem levantado novas questões que requerem alguma reflexão, nomeadamente no que respeita à comparação entre o tempo definido para cursos online de graduação e pós-graduação (licenciaturas e mestrados) e o tempo definido para os mesmos cursos decorrendo presencialmente. Na verdade, quando é concebido um curso destes níveis em eLearning, este é definido considerando o mesmo tempo que é definido para um curso presencial (Bates, 2010; 2015). A necessidade de reconhecimento dos cursos quer a nível nacional, por parte dos ministérios competentes, quer a nível europeu no que respeita ao reconhecimento e aplicação da declaração de Bolonha assim o exige.

No entanto, num curso presencial, consideram-se horas de contacto as aulas presenciais com os professores (em sala de aula ou laboratório), bem como o trabalho de campo ou estágios e o apoio individual presencial prestado pelos tutores. Ora, no eLearning, as horas de contacto com o professor não se aplicam da mesma forma, dado que ocorrem a distância, de forma quer assíncrona, quer síncrona. Esta realidade implica que as horas de contacto sejam equacionadas de outro modo.

Outro dos aspetos a considerar relaciona-se com o perfil específico do estudante online (adulto com responsabilidades familiares e profissionais) e que, na generalidade, não coincide com o perfil do jovem estudante universitário do ensino superior presencial, que tende a dedicar-se exclusivamente aos estudos. Ainda assim, assumimos que muitos dos e-estudantes, numa tentativa de terminar o seu curso no período de tempo regular (três anos no caso da licenciatura e dois anos no caso dos mestrados), tentam dedicar às tarefas académicas o mesmo tempo que dedicariam caso o seu curso fosse presencial. Esta hipótese levanta, porém, novas questões que se prendem com a possibilidade de uma ainda maior flexibilidade. Se nos detivermos apenas no eLearning no ensino superior, Bates (2010) lança as seguintes questões, suficientemente inquietantes:

However, since e-learning allows students to study at different times, same students may need longer to take a course than others. Some dis-

tance teaching institutions allow students to take longer to graduate, but e-learning often is used for traditional full-time students as well as life-long learners. This raises a whole set of questions about course design. Would that be advantages and disadvantages of allowing students to complete a course over different time periods? What would such a course look like? What are the implications of moving to an outcomes-based approach that focuses on competency rather than time in class? (...) Can courses be designed to facilitate different periods of study to reflect the lifestyle needs of learners? Bates (2010:6)

A terceira dimensão a ser considerada quando analisamos o fator tempo no eLearning relaciona-se com as diferentes tecnologias utilizadas num curso online (Bates, 2010). De facto, das tecnologias utilizadas vai depender uma maior ou menor interação entre os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem, mas também a maior ou menor rapidez das transações, bem como a possibilidade ou não dessas transações serem feitas em tempo real, utilizando ferramentas síncronas, ou em diferido, utilizando ferramentas assíncronas.

No entanto, e de acordo com a perspectiva de Albers, Broack & Versepup (2008) (cf. Romero, 2011), poderemos ainda acrescentar uma outra vertente a esta dimensão: para além de o estudante online ter de gerir o seu tempo, a sua agenda, ele tem ainda de despende tempo gerindo as diferentes ferramentas tecnológicas necessárias à prossecução de determinada atividade.

As três dimensões do tempo apresentadas deverão ser consideradas aquando do desenho e programação de um curso online, independentemente do nível de ensino ou formação em que este se insere. Para Moore (2010), esta é uma perspectiva óbvia mas diversas vezes esquecida ou ignorada. Muitos cursos, afirma o autor, são concebidos para acomodar o conteúdo que se pretende que o estudante retenha, sem que se considere as limitações e constrangimentos do tempo do estudante. Moore reafirma a necessidade de, em primeiro lugar, ser considerado o orçamento de tempo (time budget) do estudante e só depois serem definidos os objetivos de aprendizagem, abandonando aqueles que não cabem

nesse “orçamento”. Por outro lado, o desenho do curso deve contemplar não apenas as atividades de aprendizagem (sejam online ou offline), mas também o tempo necessário à socialização do grupo/turma (Romero, 2011). Considerando um curso em eLearning de duração média ou longa, a oportunidade de socialização em espaços criados especificamente para o efeito é fundamental.

A problemática da comunicação para o estudante online

Quando os seres humanos comunicam uns com os outros presencialmente, jogam um jogo verbal e não-verbal. Os gestos, o olhar, o tom de voz, a expressão facial utilizada articulam-se com as palavras e espera-se que sejam coerentes entre si. Presencialmente, é relativamente fácil detetar incoerências entre o discurso oral e a linguagem não-verbal, assim como perceber o estado de espírito dos interlocutores, identificar uma ironia ou distinguir entre um discurso sério ou um discurso humorístico. Estas são apenas algumas das vantagens da comunicação face-a-face, tantas vezes eleitas e apontadas como as grandes vantagens da comunicação presencial quando comparada com a comunicação mediada por computador (CMC), que os menos experientes podem apelidar de fria (referente à distância física e à impossibilidade de contacto corporal). Porém, a comunicação presencial é, na maior parte dos casos, efémera – esgota-se no momento em que a palavra é proferida e o olhar e o gesto são lançados.

As tecnologias da comunicação permitem-nos, todavia, ultrapassar essa efemeridade, já que nos possibilitam o registo da comunicação. É ainda certo que o desenvolvimento tecnológico ao nível das telecomunicações tem um único objetivo: aproximar as pessoas e ultrapassar as distâncias, de modo a fazer com que a comunicação mediada seja uma vivência o mais próxima possível da comunicação face-a-face, e tão eficaz quanto esta.

Mas de que forma é que os diversos tipos de tecnologias se aproximam da comunicação face-a-face? Que constrangimentos e potencialidades apresentam? Comunicar por telefone ou por correio eletrónico será

exatamente a mesma coisa? Estarão presentes os mesmos elementos e processos de comunicação? Alterar-se-á o conteúdo da comunicação dependendo do meio utilizado? Viverão os interlocutores este tipo de comunicação da mesma forma?

Whittaker (2003), no seu estudo *Theories and Methods in Mediated Communication*, lança importantes pistas para melhor compreender a amplitude e os limites da comunicação mediada por computador. Os seus estudos são de grande importância para quem se dedica ao estudo da comunicação mediada, e mais ainda para aqueles que, como nós, se dedicam ao estudo do ensino e da aprendizagem online.

É fundamental que professores, pedagogos e todos aqueles que são, de alguma forma, atores do EaD conheçam e compreendam as potencialidades e os limites que as tecnologias conferem à comunicação humana. Também no âmbito do nosso Modelo Pedagógico na Universidade Aberta são consideradas as potencialidades e limites da comunicação mediada e suas implicações na forma como o estudante online vive e percebe a sua experiência (Quintas-Mendes et al, 2007; 2009).

O estudante online e a sua entrada na Universidade

Ser estudante online numa universidade inteiramente virtual não é o mesmo que frequentar uma universidade presencial, quer a nível organizacional, quer académico, quer ainda no que respeita aos sistemas de suporte ao estudante e ao campus universitário. Ou seja, todo o sistema de comunicação em que o processo se baseia é, não só, mediado pelas tecnologias, como tem outros referentes organizacionais (Bates, 2005; Sangrà & Sunmamed, 2004; Bates & Sangrà, 2011; bates, 2015) Por outro lado, as rotinas de entrada de um estudante numa universidade online são bastante diferentes das que se verificam quando se é estudante do ensino presencial.

Um extenso debate sobre como devem estas instituições estar preparadas para acolher o estudante a distância (seja online ou não) conduziu

os especialistas a analisarem não só os serviços e estruturas adequados, como novos modelos de apoio e suporte ao estudante.

Tradicionalmente, e ao longo de diversas gerações de ensino a distância (Anderson & Dron, 2011; Anderson & McGreal, 2012), estas instituições tiveram uma matriz organizacional de suporte aos estudantes um pouco diferente das presenciais, nomeadamente através dos serviços de tutoria e orientação académica dos estudantes, uma estrutura de mentorado (apoio de um membro do staff no primeiro ano), que no seu conjunto Tait (2004) qualifica de “serviços invisíveis”.

Atualmente, outras instituições manifestam o seu interesse sobre a matéria, investindo no desenvolvimento de algumas das competências-chave, quer para os professores e para a rede de tutores, quer também para os seus estudantes. Por exemplo, a University Of The People (Califórnia, EUA) requer aos estudantes do primeiro ano que frequentem um curso de desenvolvimento de competências de colaboração online.

Em geral, as universidades abertas possuem na sua organização uma infraestrutura diversa de serviços desuporte ao estudante. De acordo com a literatura, integram-se nesta estrutura diversos tipos de serviços: a) relacionados com os materiais e recursos de aprendizagem, desde a sua produção à sua disseminação e consulta (Moore, 1973; Garrison, 2000); b) serviços mais centrados na docência (ou seja, professores, tutores, mentores e outros atores), que Anderson & Dron (2012) designam como serviços que asseguram a presença de ensino (teaching presence); c) serviços administrativos e de suporte à avaliação. É toda esta ecologia que contribui para um efetivo apoio e suporte ao estudante a distância, assegurando o seu sucesso, a manutenção do seu envolvimento com a instituição e a persistência na aprendizagem, evitando o abandono (drop-out) (Moisey & Hughesto, 2008).

Tendo em consideração o perfil psicológico do estudante de ensino a distância, Tait (2000b) propõe uma taxonomia interessante sobre as características que podem orientar os sistemas de apoio ao estudante nas instituições de educação a distância, assim como a criação de estru-

ras concretas: 1) serviços de natureza cognitiva, centrados no apoio e desenvolvimento da aprendizagem, através da mediação de elementos dos materiais estandardizados e uniformes nos cursos; 2) serviços de natureza afetiva, centrados no desenho de ambientes que estimulem a criação de compromisso e o envolvimento do estudante, potenciando a autoestima na aprendizagem; 3) serviços de natureza sistemática, estabelecendo processos administrativos e de gestão da informação que sejam efetivos, transparentes e, principalmente, amigáveis para o estudante (student-friendly).

Como especialista nestes sistemas, Tait (2004) considera que, no caso da universidade aberta do Reino Unido (Open University), a instituição possui sistemas de suporte ao estudante das várias gerações de ensino a distância, muito embora, se tenham vindo a adaptar particularmente ao mundo virtual.

Esta visão deverá ser revisitada e adaptada a um mundo que é, atualmente, inter e hiperconectado, um mundo ligado por redes, possibilitando a mobilidade dos indivíduos. O estudante possui um conjunto de ferramentas e dispositivos à sua disposição que não eram possíveis noutras gerações de ensino a distância como, por exemplo, é o caso dos Recursos Educacionais Abertos ou das políticas institucionais de acesso aberto (Anderson & McGreal, 2012) e a sua integração nas estruturas de apoio.

Moisey & Hughesto (2008) defendem que é necessário um determinado tipo de suporte a partir do momento em que o estudante decide entrar para uma universidade desta natureza, nomeadamente um suporte que o elucide sobre o que pode esperar e da parte de quem, como interagir com a instituição, e o que se espera dele.

Acolhimento ao estudante de ensino a distância: o caso da UAb

Tradicionalmente, em virtude do seu posicionamento estratégico, as universidades abertas têm dedicado uma especial atenção a este aspeto. São conhecidos, ente outros, o caso das instituições espanholas - UNED

(Universidad Nacional de Educación a Distancia) e UOC (Universitat Oberta de Catalunya) -, que desenvolveram sofisticados programas de acolhimento. o mesmo se verifica também com algumas instituições de ensino presencial que oferecem cursos online.

As instituições que se dedicam à oferta de programas e cursos online têm vindo efetivamente a reconhecer, ao longo dos anos, que é importante que o estudante faça a sua entrada no ambiente virtual institucional de modo apoiado e, até, guiado.

Moledo, Argos et al. (2013) apresentam um estudo que propõe alguns aspetos na melhoria do acesso. Também Pereira, Mendes, Morgado et al. (2007) definiram como estratégia de apoio à integração dos estudantes da Universidade Aberta uma figura, o patrono, que acompanharia o estudante ao longo do seu trajeto no interior da Universidade.

Num estudo sobre o desenvolvimento de serviços não-administrativos inovadores de suporte ao estudante online, Crawley e Fetzner (2013) elaboram uma caracterização das inovações a esse nível, dentro e fora da sala de aula virtual, e que, na opinião das autoras, podem ser replicadas. As instituições analisadas estão a investir muito na implementação de novos serviços para o estudante a distância baseados nos resultados da investigação na área, no seu perfil e em novas necessidades.

A nível mundial tem-se registado uma tendência para a criação de módulos de ambientação obrigatórios e não centrados em competências informáticas. A este propósito, o estudo desenvolvido por Bozarth, Chapman & LaMonica (2004) oferece-nos algumas pistas importantes, quando quer os formadores/professores, quer os estudantes online da instituição foram inquiridos sobre as competências que o estudante online deveria possuir.

Os professores indicam que os estudantes, quando iniciam os cursos online, apresentam, sobretudo, um deficit de competências básicas relacionadas com o uso das tecnologias necessárias (anexar, descarregar ou guardar documentos e instalar um browser); os estudantes, por seu

turno, avaliam-se como suficientemente competentes no que respeita ao uso das tecnologias. As principais dificuldades apontadas pelos estudantes online dirigem-se, essencialmente, a uma incapacidade na gestão eficaz do tempo (também reconhecida pelos formadores/professores), e para uma assumida dificuldade em compreender quais as expectativas que os docentes têm sobre os estudantes, algo que os estudantes atribuem à ausência de pistas não-verbais.

Perante as dificuldades apontadas por estudantes e por professores, os autores do estudo defendem a criação de um programa inicial, contextualizado, isto é, online e obrigatório, em que fique claro que não se trata de um curso de introdução à informática, mas sim de verdadeira ambientação online, orientada para o desenvolvimento de competências que vão desde o acesso à sala de aula virtual, até à submissão de trabalhos para avaliação, passando pelas competências de comunicação síncrona e assíncrona.

Na literatura encontramos descritos vários estudos que apontam como conclusão o facto de os estudantes online, quando decidem frequentar um curso online numa instituição, necessitarem de cursos preparatórios não tanto centrados na informática, mas também no que é esperado deles e nos modelos institucionais - é diferente frequentar uma universidade presencial com cursos online, e frequentar uma universidade a distância, totalmente online.

De acordo com Crawford & Persaud (2013), é necessário que a entrada num curso online se torne uma experiência positiva, pensando-se desde logo na retenção dos estudantes. Nesta linha, muitas das instituições online oferecem aos estudantes um módulo de integração - com uma duração que varia entre uma a duas semanas - antes dos cursos propriamente ditos terem início.

Este módulo, para corresponder às verdadeiras necessidades dos estudantes, deve ser online. É o que defendem diversos autores, entre os quais Jones (2013), Smyth (2012) e Newberry & DeLuca, (2013), para permitir que todos os estudantes, independentemente do local onde se encontrem, possam frequentá-lo.

Contrariamente à uma percepção comum, um módulo presencial não constitui a forma mais adequada para preparar futuros estudantes online. Algumas experiências relatadas pela comunidade de investigação referem que, apesar dos módulos presenciais poderem contribuir para a formação mais rápida de um espírito de comunidade entre os estudantes (Crawford & Persaud, 2013), não correspondem às reais necessidades dos estudantes.

Ressalva-se a experiência do Richland Community College (Jones, 2013) que, depois de passar o seu “módulo de ambientação para cursos online” de opcional para obrigatório, e de presencial para totalmente online, viu os seus estudantes manifestarem-se mais confiantes, quer no que respeita às competências técnicas necessárias, como no que diz respeito às competências pessoais e sociais exigidas a quem frequenta um curso online. O número de pedidos de ajuda nas duas primeiras semanas dos cursos diminuiu, e este módulo parece ter tido também implicações diretas na taxa de desistências, que reduziu significativamente.

O “método de distribuição” dos cursos/ambientações presenciais comprovou-se não ser o mais adequado (Jones, 2013). As razões apontadas são várias: tratando-se de um módulo presencial, muitos dos estudantes não podiam deslocar-se; sendo opcional, outros tantos escolhiam não frequentá-lo. De entre os estudantes que frequentaram estas sessões introdutórias presencialmente, verificou-se que, após chegarem a casa, deparando-se com um ambiente em que estavam novamente sós (sem o apoio presencial de um formador/tutor), eram invadidos por sentimentos de confusão, dificuldades na gestão do tempo e falta de competências de estudo online, bem como desconhecimento dos serviços que tinham à disposição e de como acedê-los.

Esta experiência elucida-nos bem acerca da importância de um módulo de ambientação que seja feito de forma contextualizada, isto é, online e de, preferência, obrigatório. O objetivo é garantir às instituições de ensino a distância que os estudantes, antes de iniciarem os seus cursos online, ficam com uma ideia clara do que deles se espera, quer em termos de competências técnicas para agir na plataforma de aprendizagem online

(onde procurar, como procurar, o que procurar e, ainda, quais os requisitos técnicos que o computador deve ter), quer no que respeita a competências pessoais e sociais (onde comunicar, como comunicar online, clara noção da necessidade de uma boa gestão do tempo e autonomia).

No caso da Universidade Aberta portuguesa (UAb), esta oferta foi pioneira nos seus primeiros cursos online¹ (Quintas-Mendes e Crato, 2004), tendo-se generalizado a toda a instituição com a entrada em vigor do seu Modelo Pedagógico Virtual[®] (Pereira et al., 2007), instituído em 2007 no âmbito da estratégia institucional para a inovação em Ensino a Distância que conduziu à virtualização da universidade.

Todos os estudantes que ingressam na instituição, independentemente do ciclo de estudos que irão integrar, devem frequentar um pequeno curso online - o Módulo de Ambientação Online - com a duração de duas semanas, no qual se desenvolvem diversas competências consideradas essenciais para frequentarem os cursos em que se inscreveram. O perfil de competências a desenvolver é diversificado, envolvendo competências de natureza técnica e socio-comportamental em ambientes online, nomeadamente no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos necessários à frequência do curso e da turma virtual, à interação e à socialização online, à adaptação ao trabalho em equipa e à colaboração online e, ainda, competências de comunicação, pesquisa, gestão do conhecimento e avaliação da informação (Pereira et al., 2007; Morgado, 2011; Nunes & Morgado, 2013). Estas competências estão, elas próprias, relacionadas com o que é postulado no Modelo Pedagógico Virtual[®].

No caso dos cursos de graduação (1.º ciclo), o Módulo de Ambientação é orientado e facilitado por uma equipa de monitores treinada para o efeito e supervisionada por um coordenador. Nos cursos de pós-graduação (2.º ciclo e 3º ciclo), a execução e facilitação do módulo de ambientação é da responsabilidade do coordenador do respetivo curso.

Dado que o ensino decorre maioritariamente na plataforma Moodle, o sistema de gestão da aprendizagem (Learning Management System) oficial da instituição, com recurso complementar a outros serviços e ferrame-

mentas online, e tal como postula o Modelo Pedagógico Virtual^o da instituição, a modalidade de comunicação principal é assíncrona, pelo que é importante que os estudantes desenvolvam competências tecnológicas e de saber-fazer essenciais à sua aprendizagem neste contexto (navegação e pesquisa na internet e, em particular, na plataforma Moodle; consulta, envio e receção de ficheiros; consulta e envio de correio eletrónico; trabalho com outras aplicações informáticas essenciais à frequência do curso, como por exemplo, o processador de texto ou o software de apresentações, entre outras).

São ainda competências que se pretendem ver desenvolvidas no Módulo de Ambientação relacionadas com a familiarização e a inserção do estudante no modelo pedagógico do curso que vai integrar (conhecer e utilizar corretamente os tempos e espaços de interação formal e informal, bem como as ferramentas pedagógicas específicas de cada ciclo de estudos, como sejam o CAP (Cartão de Aprendizagem) e o PUC (Plano da Unidade Curricular), no caso do 1.º ciclo, ou o CA (Contrato de Aprendizagem) no caso dos cursos do 2.º e 3.º ciclo de estudos.

Por outro lado, pretende-se que o estudante conheça e reflita sobre as modalidades de avaliação disponíveis num e noutro ciclo de estudos, de modo a consciencializar-se das exigências inerentes à aplicação das mesmas. O Módulo de Ambientação tem ainda por objetivo que o estudante desenvolva as competências necessárias à aplicação e desenvolvimento dos possíveis modelos de aprendizagem online com os quais poderá ter de deparar-se no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem (aprendizagem independente, aprendizagem colaborativa, aprendizagem a pares e aprendizagem baseada em recursos).

É também fundamental que o Módulo de Ambientação forneça aos estudantes as competências necessárias ao desenvolvimento da comunicação online. Estas passam por compreender como se organiza a participação em fóruns de discussão e debates assíncronos, como se processa a interação online e quais os aspetos mais relevantes na comunicação escrita. Por fim, mas não menos importante, pretende-se que o estudante desenvolva competências de socialização online. Trata-se de saber

relacionar-se online, o que implica a comunicação da presença social através da interação, a projeção de emoções e o desenvolvimento de relações interpessoais entre pares e com os docentes em ambiente virtual de aprendizagem.

No estudo realizado por Nunes & Morgado (2015) sobre o módulo de ambientação oferecido no âmbito de um curso de mestrado da Universidade Aberta portuguesa, foi possível concluir que este se desenvolve de acordo com as seguintes coordenadas, demonstrando riqueza e complexidade no seu design: orientação/suporte, conteúdo/experiência, reflexão/demonstração e comunicação/colaboração.

Mais recentemente, o desenvolvimento de cursos MOOC na UAb através do seu modelo pedagógico iMOOC (Teixeira e Mota, 2013a; 2013b) veio consagrar esta filosofia de acolhimento e integração. Na verdade, o iMOOC introduziu pela primeira vez a nível internacional a inclusão obrigatória de um módulo de integração prévia dos participantes. Trata-se de uma componente de familiarização com o ambiente digital híbrido utilizado (rede social + LMS), bem como o tipo de atividades pedagógicas planeado e inclusão digital. Esta característica inovadora a nível mundial para cursos abertos, consagrou o princípio estratégico implantado na UAb de acolhimento e integração universal obrigatório de todos os estudantes ou aprendentes online.

CONCLUSÃO

Os processos de acolhimento e integração dos estudantes numa instituição educativa virtual desempenham um papel crucial na gestação de relações de confiança institucional e na consolidação das culturas de aprendizagem, combatendo a possibilidade de abandono precoce. O perfil específico do estudante online, que o diferencia tipicamente do seu congénere do ensino presencial, torna estes processos ainda mais estratégicos para a grantia da qualidade da oferta educativa.

Ao longo dos anos, as universidades abertas têm tido uma especial sensibilidade a esta questão, desenvolvendo sistemas sofisticados de acolhi-

mento e integração e acolhimento de estudantes. Este enfoque manifesta, de modo explícito ou não, o seu reconhecimento do valor estratégico que esta opção tem para a gestão das respetivas instituições. É, aliás, amplamente conhecido o caso da Open University a este respeito.

Neste capítulo, procurámos identificar as características diferenciadoras do perfil do estudante online e analisar as principais variáveis que devem ser tomadas em conta pelas instituições para envolverem os estudantes na aprendizagem. Com base na referência ao sistema de apoio ao estudante virtual desenvolvido pela Universidade Aberta portuguesa (UAb) procurámos demonstrar como é crítico que os sistemas de acolhimento e integração devem ser desenhados em estreita articulação funcional e coerência teórica com as práticas pedagógicas. Para tal, concluímos que, como a experiência de sucesso da UAb comprova, é fundamental que os processos de ensino-aprendizagem virtual em cada instituição estejam regulados e integrados numa lógica estratégica clara e diferenciadora, atenta à especificidade da pedagogia online e apoiada numa cultura institucional dinâmica e participativa.

NOTAS

1. Em 2004, com o curso de Formação de Formadores Online (Crato & Mendes, 2004).
2. Em regra geral, tratam-se de formadores especialmente treinados para o efeito e recrutados entre estudantes que frequentam ou frequentaram cursos de pós-graduação online.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allan, N. (2004). *Understanding and reducing stress in collaborative e-Learning*. [<http://www.ejel.org/volume-2/vol2-issue1/issue1-art15-lawless-allen.pdf>]

Anderson, T. & Elloumi, F (2004a). *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca: Athabasca University.

Anderson, T. (2004b). Student services in a networked world. In Brindley, C. Walti, C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Anderson, T., & McGreal, R. (2012). Disruptive Pedagogies and Technologies in Universities. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 380–389.

Atan, H., Rahman, Z. & Idrus, R.M. (2004). Characteristics of the web-based learning environment in distance education: Students' perceptions of their learning needs. *Educational Media International* 41, (2), 103–110.

Bates, T. (2015). *Teaching in Digital Age*, <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

Bates, T. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) *Time factor in e-learning. eLC Research Paper series*, 0, 1-32. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Bates, T., Sangrà, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*, San Francisco: Jossey-Bassey

Bautista, C., Escofet, A., Forés, A., López, M. & Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario, *Digital Education Review*, 24, 1-22.

Bozarth, J., Chapman, D. & LaMonica, L. (2004). Preparing for Distance Learning: Designing An Online Student Orientation Course, *Educational Technology & Society*, 7 (1), 87-106.

Bullen, M. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) *Time factor in e-learning. eLC Research Papers series*, 0, 6. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Carreras, O., Valox, M. F. (2010). Temporal structure and flexibility in distance work and learning. *eLC Research Paper series*.1. 61-70. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Crato, R.; Morgado, L.; Quintas-Mendes, A. (2007). The Cybercafé. Informal Interactions in an E-Learning Course. *Proceedings of EADTU Conference*. 8-9 November, Lisbon.

Crawford, C, Persaud, C. (2013). Community Colleges Online, *Journal of College Teaching & Learning – First Quarter 2013 Volume 10, Number 1*, 75-86.

Crawley. A., Fetzner, M. (2012). Providing Service Innovations to Students Inside and Outside of the Online Classroom: Focusing on Student Success, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17, 1, 7-12.

Dondi, C., Haywood, J, Lowyck, E-, Mancinelli, E, Proost, E. (2011). Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las TIC para estudios universitarios, 99-112, Sangrà, A., Sanmamad, M. (2011) (Coords). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y practicas*, Barcelona: Editorial UOC.

Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose*, Idea Group Publishing: Hershey.

Garrison, R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: Routledge Falmer.

Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1, No. 1.

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). *Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. Internet and Higher Education.

Gros, B., Barberà, E. e Kirshner, P. (2010). Time factor in e-learning: impact literature review. eLC Research paper series, 0, 16-31. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Guitert, M., Romeu, T. (2009). A digital literacy proposal in online higher education the UOC scenario. *Elearning Papers*, 12, pp1-14. Disponível em: [<http://openeducationeuropa.eu/en/download/file/fid/19424>].

Jones, Chris; Ramanau, Ruslan; Cross, Simon and Healing, Graham (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), pp. 722-732

Jones, K. (2013). Developing and implementing a mandatory online student orientation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17 (1), pp. 43-45.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K., Bishop, A., Chang, R. & Churchward, A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings from a large cross-institutional study. In *Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore* (pp. 517-525). Singapore: Nanyang Technological University. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf>

Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.

Kennedy, G., Krause, K., Churchward, A., Judd, T. & Gray, K. (2006). *First Year Students' Experiences with Technology: Are they really Digital Natives?* Internal report, The University of Melbourne.

Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2006). *Psicologia das Interações Online em E-Learning. Atas das I Jornadas do Centro de Estudos em Educação e Inovação – Paradigmas Educacionais em Mudança*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning, In Kidd, T & Song, H. (Eds), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, pp.927-948, IGI Global Books, New York.

Moisey, S. , Hughes, A. (2008). Supporting the Online Learner, Anderson, T. (Ed). *Theory and Practice of Online Learning*, pp. 419-440 Au-press: University of Athabasca

Moledo, M., Argos,J., Hernández García, J., Vila, J. (2013).El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito, *Educación XXI*, Vol. 17, núm. 1 , pp. 15-38.

Moore, M. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) Time factor in e-learning. *eLC Research papers series*, 0, pp. 8-9. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Moore. M.(1989). Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3, (2), 1-6.

Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades,. *Revista Discursos*, nº especial, III Série, 125-138, Lisboa:Universidade Aberta.

Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor /Tutor na Pedagogia Online, in Vidigal, R. & Vidigal, A. (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, Lisboa: Edições Sílabo, 95-120.

Morgado, L. (2011). The networked class in a master program: personalization and openness through social media, in Charles Wankel (ed.) *Educating Educators with Social Media, Cutting-edge Technologies in Higher Education*, Volume 1, 135-152, Emerald Group Publishing Limited, United Kingdom.

Morgado, L., Pereira, A. & Mendes, A. Q. (2008). The “contract” as an instrument to mediate eLearning. Mendes, A., Costa, R. & Pereira, I. (Eds). *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, 63-72, Springer Science, Amsterdam.

Nunes, R. , Morgado, L. (2015). Radiografia dum curso online, no prelo Neves, A. (2014). *A subjetividade do estudante online, Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Elearning*, Lisboa. Universidade Aberta.

Morgan, M. (2012). *Improving the Student Experience, A practical guide for universities and colleges*, Routledge, New York.

Morgan, M. (2013). Re-framing The First-year Undergraduate Student Experience, *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol 5, 3, 1441-1448.

Newberry, R., DeLuca, C. (2012). Building a Foundation for Success through Student Services for Online Learners, *Journal Asynchronous Learning Networks*, 17, 4, 1-16.

Palloff, R.M. & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pereira, A. Mendes, a., Mota, J., Morgado, L. e Aires, L. (2003). Guia do estudante Online, *Revista Discursos*, N° formação de Professores, 211-221. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/168/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores208-221.pdf>

Pereira, A., Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., Bidarra., J. (2007). *A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: um modelo pedagógico para a educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Peterson, P. (2006). Aprendizagem no ensino a distância. In Vermeersch, J. (coord.). *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel: Het Gemeenschasonderwijs.

Romero, M. (2011). The time factor in an online course from the point of view of its students. *eLC Research paper series*. 2. 17-28. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Saba, F. (2000). Research in Distance Education: A Status Report” *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, (1), 1-9.

Smyth, E., Lodge, J. (2012). Orientation Online: Introducing commencing students to university study. A Practice Report. *The International Journal of the First Year Higher Education*, 3 (1), pp. 83-90.

Tait, A. & Mills, R. (Eds.) (2004a). *Rethinking learner support in distance education*. London: Routledge Falmer.

Tait, A. (2000a). Rethinking learner support in the Open University U.K.: a case study. In A. Tait & R. Mills (Eds.) – *Rethinking learner support in distance education*, 185-197, London: Routledge Falmer.

Tait, A. (2000b). Planning Student Support for Open and Distance Learning, in *Open Learning*, 2000, Vol 15, No 3, 287-299.

Tait, A. (2004). On Institutional Models and Concepts of Student support Systems: The Case of Open University of UK, In Brindley, C. Walti, C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*, 283-293, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Teixeira, A., Mota, J. (2013). Innovation and Openness through MOOCs: Universidade Aberta’s Pedagogic Model for Non-formal Online Courses. In *Paulsen & Szucks Proceedings of EDEN 2013*, Oslo:EDEN (pp. 479-488).

Teixeira, A., Mota, J. (2013). *Modelo iMOOC*, Acedido Junho 2015: <http://imooc.uab.pt/model>

Whittaker, S. (2003). *Theories and Methods in Mediated Communication. Handbook of Discourse Processes*. NJ: LEA. <http://dis.shef.ac.uk/stevewhittaker/CMC-review02.pdf>.

Estrategias de acompañamiento a los alumnos de nuevo ingreso en la modalidad a distancia: un estudio de caso de la Universidad Abierta Para Adultos

Magdalena Cruz^{1, *} y José Manuel Fernández^{1, *}.

¹ Universidad Abierta Para Adultos, UAPA

*Para contacto con los autores: magdalenacruz@uapa.edu.do / josefernandez@uapa.edu.do

RESUMEN

Las instituciones de educación a distancia deben procurar altos niveles de calidad en su oferta académica, para lograr un grado de aceptación favorable y de permanencia en los alumnos que han asumido formarse bajo ese modelo. La UAPA, desde sus orígenes, ha asumido un compromiso con la democratización del acceso a la educación superior para todos los dominicanos.

La deserción ha sido un problema de atención y análisis para la UAPA, realizando sondeos e investigaciones encaminadas a conocer sus causas fundamentales y a ofrecer las respuestas más adecuadas para reducir esta problemática.

A través de diversas investigaciones se ha identificado el nivel de satisfacción y motivación de los participantes de Ciclo Básico, así como el grado de dificultad que se les presenta durante el proceso pedagógico. Esto ha permitido implementar un Plan de Fidelización y Reducción de la Deserción que, a su vez incluye la realización de una serie de acciones tendentes a mejorar los procesos académicos para los alumnos de nuevo ingreso y los servicios que los mismos reciben.

La implementación del plan ha dado como resultado una reducción significativa de la deserción en los primeros ciclos de vida académica y un aumento en cuanto a la identificación de los estudiantes con la Universidad.

INTRODUCCIÓN

Cada vez más las instituciones de educación a distancia deben procurar altos niveles de calidad en su oferta académica, para lograr un grado de aceptación favorable y de permanencia de los alumnos que han optado por formarse bajo ese modelo. En tal sentido, las instituciones a distancias deben considerar la evaluación de sus programas como una prioridad para tomar decisiones encaminadas a la mejora de la calidad.

La deserción en las instituciones a distancia es un fenómeno progresivo en todos los ámbitos de educación, sin importar el nivel. Por tanto, es necesario establecer acciones y estrategias que minimicen esta condición en el presente y futuro.

La UAPA, desde sus orígenes, ha asumido un compromiso con la democratización del acceso a la educación superior para todos los dominicanos, generando una oferta educativa de calidad, flexible, que supera las limitaciones espacio-temporales que puedan restringir dicho acceso. Esto ha permitido que miles de ciudadanos hayan podido cursar y desarrollar una carrera universitaria, que, de no existir la modalidad educativa que ofrece la UAPA, les hubiese sido imposible realizar; debido a sus características individuales relacionadas a los ámbitos geográficos, familiares, laborales y de otras índoles.

Por las características particulares de cada participante a la institución le preocupa que muchos estudiantes que ingresan a sus programas de estudio no logren su meta educativa, ya que una gran cantidad desertan cada cuatrimestre, sobre todo en los primeros meses de vida académica.

La deserción ha sido y es un problema de atención y análisis para la UAPA, la cual ha realizado sondeos e investigaciones encaminadas a conocer sus causas fundamentales y a ofrecer las respuestas más adecuadas para reducir esta problemática. En respuesta a las propuestas para reducir la deserción, se han planteado algunas estrategias mediante un Plan de Fidelización y Reducción de la Deserción.

Con la puesta en ejecución de este Plan se pretende lograr la retención y fidelización de los participantes activos, entendiendo fidelización como el producto de una serie de acciones que generan la permanencia, identificación y vinculación de forma continuada y voluntaria, durante todo el proceso de formación académica y mucho más allá del egreso.

En tal sentido, en los siguientes apartados se presentan las estrategias asumidas por la UAPA para garantizar la permanencia de los alumnos en un modelo educativo a distancia.

La Universidad Abierta Para Adultos, UAPA, y su modelo educativo en la República Dominicana

La Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) inició su oferta curricular en enero de 1995, con cinco programas a nivel de licenciatura y cuatro a nivel de técnico superior, aprobados mediante el decreto 230-95. Actualmente, la oferta curricular de la UAPA consta de 36 programas, incluyendo las menciones: 7 a nivel técnico superior, 20 a nivel de grado y 22 a nivel de postgrado; de estos últimos 11 corresponden a especialidad y maestría.

En el momento de elaborar el presente informe, la UAPA cuenta con una matrícula de 23,255 participantes. De éstos 20,827 (90%) cursan progra-

mas a nivel de grado y 2,428 (10%) programas a nivel de postgrado. Actualmente la UAPA registra 18,516 egresados, de los cuales 95 (0.5%), corresponden a pregrado; 15,919 (86%) a grado y; 2,502 (13.5%) a postgrado.

La UAPA cuenta con el 93% de sus docentes formados en educación a distancia a través del Programa de Profesionalización de la Función Docente, de los cuales el 90% tiene formación a nivel de maestría, el 4.6% a nivel de especialidad y el 4.4% nivel de doctorado.

Desde su fundación, la Universidad Abierta Para Adultos, ha abrazado un modelo educativo novedoso, a distancia y virtual, basado en el aprendizaje independiente, caracterizado por la flexibilidad con que el participante puede asumir sus horarios de estudio, los cuales pueden adaptarse de forma libre a sus compromisos laborales, sociales y familiares.

El modelo que se presenta es centrado en el alumno y, por lo tanto, el rol del docente cambia. En lugar de ser trasmisor de información, su papel se transforma y se amplía en el sentido de ser un guía, motivador y facilitador que potencia el proceso de aprendizaje del alumno.

El currículo de la UAPA se articula y desarrolla teniendo como guía orientadora tres ejes fundamentales: la integralidad, la flexibilidad y la transversalidad. Además, se caracteriza por ser pertinente, investigativo, sistémico, innovador y favorecedor del aprendizaje.

La calidad es un principio rector del Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA, 2009) de la UAPA. Este es desarrollado mediante un proceso permanente de monitoreo, evaluación para el mejoramiento de resultados del quehacer institucional. En tal sentido, esta institución propicia entornos de aprendizaje centrados en los participantes, desde las dimensiones, didáctica, tecnológica y social. Dichos entornos procuran que el participante interactúe con otros participantes, con el docente, con los recursos de información y con la tecnología, además, que se involucre en tareas que se puedan realizar en diferentes contextos reales, utilizando medios y recursos didácticos orientados a producir una comunicación bidireccional, capaz de susti-

tuir la tradicional, interacción docente – alumno, en que el aula constituye el escenario por excelencia para la adquisición de conocimientos.

Estrategias implementadas por la UAPA para la permanencia de los alumnos de nuevo ingreso

La UAPA, desde su nacimiento, ha asumido un compromiso con la democratización del acceso a la educación superior para todos los dominicanos, generando una oferta educativa de calidad, flexible y que supera las limitaciones espacio-temporales que puedan restringir dicho acceso.

Para la UAPA, como institución de educación a distancia, analizar los factores que inciden en la permanencia de los participantes y que garanticen la conclusión satisfactoria de sus carreras, es una prioridad en la política de la gestión de todos los actores académicos y administrativos de la institución.

Esta política ha permitido dar seguimiento permanente a la deserción como un problema de atención y análisis, por lo que se realizan sondeos e investigaciones encaminadas a conocer sus causas fundamentales y reducir esta problemática.

Toda institución interesada en obtener niveles de fidelización óptimos debe hacer grandes esfuerzos por satisfacer permanentemente a los destinatarios de los servicios que ofrece. De igual manera se deben asegurar diversos elementos para que la calidad siempre esté presente en cada etapa de los procesos: programas de asignaturas bien elaborados, docentes competentes que sean capaces de motivar a los alumnos, servicios de calidad y personalizados, entre otros aspectos.

Se asume que si se asegura un nivel de satisfacción adecuado a los alumnos, en el inicio de su proceso formativo, se contribuye en gran medida a lograr su permanencia y al mismo tiempo se potencializa sus posibilidades de éxito en el proceso formativo.

Un participante fidelizado significa una promoción importantísima para la institución, tomando en cuenta que el mismo alumno se encargará de dar a conocer la calidad del servicio educativo que ofrece.

En tal sentido, una de las estrategias que se utiliza en la UAPA es realizar encuestas para identificar el nivel de satisfacción y motivación de los participantes de Ciclo Básico en algunas asignaturas de los primeros bimestres, así como identificar el grado de dificultad que se les presentan durante el proceso pedagógico: tareas, foros, trabajos finales, metodología utilizada por los docentes y estrategias de comunicación utilizadas.

Las respuestas planteadas, posteriores a las diversas indagaciones se han sistematizado en un Plan de Fidelización y Reducción de la Deserción. Propuesta que busca reducir la tasa de deserción que ha venido presentando la Universidad la cual oscilaba entre un 20 a 25% cuatrimestral, reduciéndose a un 10% al cumplirse el primer año de su puesta en ejecución. Para el éxito del Plan se diseñaron una serie de estrategias que permiten innovar los servicios ofrecidos por la UAPA a sus participantes e involucrar a todo el personal de la institución, tanto a nivel docente como administrativo:

- Implementar el Sistema de Alerta e Intervención Temprana, SAIT, con el objetivo de asegurar la permanencia en la institución de los participantes, en especial los más vulnerables.
- Revisar las actividades de aprendizaje de las asignaturas del primer cuatrimestre. Esto implica analizar el grado de complejidad de las tareas, foros y demás actividades y en relación al tiempo necesario para su realización, siempre considerando que lo que se busca es introducir al participante de forma eficiente a la modalidad educativa.
- Socialización de las experiencias de los docentes de Ciclo Básico para que expresen sus vivencias, sobre los aspectos a mejorar para asegurar la fidelización de los participantes en los primeros cuatrimestres.
- Implementar entrenamientos de uso correcto de la plataforma virtual y el correo electrónico durante los primeros cuatrimestres.

El Plan ofrece un conjunto de estrategias y acciones encaminadas a elevar la calidad de los servicios que se ofrecen a los participantes, buscando siempre su bienestar y permanencia.

Este Plan tiene como propósito asegurar la fidelización de los participantes con la Universidad a través de la cualificación y diversificación de los servicios académicos, administrativos y de la vida estudiantil. Para ello se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Asegurar la calidad de la comunicación con los docentes y los participantes.
- Mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen a los participantes.
- Crear un clima de contacto humano y relaciones empáticas entre docentes, participantes y demás miembros de la comunidad universitaria.
- Asegurar la calidad de los mecanismos de acogida y acompañamiento a los participantes, durante su vida universitaria.

Resulta fundamental que la comunidad universitaria representada por directivos, docentes y empleados se empoderen de estas acciones y asuman el compromiso de crear una real y efectiva cultura de servicio a los participantes.

Las estrategias diseñadas contemplan las propuestas de actividades a realizar para lograr las metas y eficientizar la acogida de la UAPA a sus participantes. A continuación se presentan las acciones realizadas con sus principales logros.

Sistema de Alerta e Intervención Temprana (SAIT)

El Sistema de Alerta e Intervención Temprana, SAIT, es un instrumento psicoacadémico cuyo objeto es canalizar y contribuir a la solución de situaciones que afectan el desempeño académico de los participantes de primer año, para evitar su deserción de la institución.

Este Sistema tiene los objetivos siguientes:

- Incrementar la tasa de retención de los participantes de primer a segundo año.
- Detectar a tiempo y canalizar situaciones que afectan el desempeño académico de los participantes y que pueden provocar el abandono de los estudios.
- Desarrollar planes de intervención temprana orientados a estimular, enfocar y diseñar las estrategias de acción pertinentes, para que los participantes superen la situación que afecta su desempeño académico.

La puesta en marcha del Sistema de Alerta e Intervención es de interés primordial de la Universidad para incrementar la tasa de retención de los participantes de primer año, en consecuencia el compromiso de ayudar a los participantes de nuevo ingreso a alcanzar sus metas académicas y asegurar su permanencia a la institución es un asunto prioritario en la UAPA.

Una de las causas más comunes para la pérdida de participantes en su primer año de estudio es el fracaso académico, debido principalmente a las deficiencias que presentan en las destrezas básicas (lectura, escritura, matemáticas), a la falta de orientación académica y a problemas actitudinales.

La UAPA se esfuerza por diseñar y propiciar acciones estratégicas que ayuden a incrementar la permanencia de sus participantes, como lo evidencia el objetivo No. 6 del Plan Estratégico de Desarrollo 2011-2015, que consiste en “mejorar los mecanismos de captación, seguimiento y fidelización”.

Señales de alerta temprana

Las señales de alerta son un conjunto de indicadores que permiten notificar situaciones de participantes con dificultades académicas, de com-

portamiento o socioeconómicas, que pueden afectar su desempeño y provocar el abandono voluntario o involuntario de los estudios en el primer año.

El SAIT clasifica las alertas en tres grupos:

Académicas

- Carece de habilidades básicas en lectura, ortografía, redacción.
- Deficiencia notoria en matemáticas.
- Presenta siempre trabajos inferiores al nivel mínimo aceptable o incompleto.
- No presenta los trabajos y tareas que se le asignan o los presenta fuera de fecha.
- No participa durante las facilitaciones. Siempre se mantiene callado.
- Generalmente obtiene resultados muy pobres en las pruebas (exámenes).
- Evidencia problemas de concentración en los exámenes.
- Presenta deficiencias notorias en las destrezas de estudio (manejo de tiempo, toma de notas, memorización).
- Carece de habilidades mínimas en el uso de las TIC.

Comportamentales

- Presenta problemas para concentrarse en las actividades individuales o grupales.
- Exhibe un comportamiento inapropiado en el aula.
- Se presenta a las facilitaciones soñoliento.

- Evidencia autoestima baja.
- Presenta problema de depresión.
- Se nota ansioso en los exámenes.
- Sospecha de uso de sustancias controladas (drogas).
- Dificultades en relaciones de pareja.
- Dificultades en relaciones con los hijos.

Socioeconómicas

- Pérdida o dificultades en el trabajo.
- Problemas económicos.
- Problemas judiciales.

Con el objetivo de eficientizar los canales de comunicación con los participantes, se diseñó y puso en circulación, a través de la asignatura de Orientación Universitaria, al inicio de sus carreras, un instructivo con respuestas a las preguntas más frecuentes sobre los procesos institucionales y académicos, sobre todo aquellos de uso más constante por los participantes durante su vida académica.

Se implementan una serie de acciones a fin de elevar a un 100% el uso del correo electrónico institucional de los empleados, docentes y participantes. Para esto se realizan de forma permanente jornadas de trabajo que incluyen la colocación de personal técnico con equipos portátiles en puntos estratégicos de la institución para orientar a los alumnos que tuvieran dificultad con el uso de sus correos institucionales, así como difusión de tutoriales a través del campus virtual y de pantallas colocadas en puntos estratégicos de la institución.

En reuniones y encuentros con docentes y personal de la institución se socializan de forma permanente los procesos y actividades que se están realizando en la institución de manera que sirvan de canal de comunicación con los alumnos. Igualmente, cada actividad se difunde a través del correo institucional y las redes sociales habilitadas para tal fin.

Otra acción consiste en la publicación de boletines bimestrales (impresos y digitales) sobre informaciones y actividades relevantes de la UAPA; así como la actualización de los murales, porta afiches, pantalla y plataforma virtual con informaciones puntuales sobre los procesos y las actividades de la Universidad.

A todo esto se suma la reestructuración del sistema de señalización de las distintas dependencias del campus universitario.

Creación de mecanismos de respuestas oportunas y eficientes a las quejas y manifestaciones de insatisfacción de los alumnos

La respuesta oportuna a las necesidades de los participantes es fundamental en un modelo educativo a distancia, donde los alumnos no están en contacto físico permanente con los docentes. En aras de satisfacer las interrogantes de los alumnos se creó un protocolo de seguimiento y canalización de las quejas y sugerencias, lo que incluye la colocación de más buzones y reubicación de los existentes, así como el seguimiento a las solicitudes recibidas por el correo electrónico, redes sociales y el campus virtual.

Se creó un foro social en el campus virtual de la UAPA, donde los participantes de nuevo ingreso expresan sus dudas y quejas y son atendidos por personal de Ciclo Básico y del Departamento de Orientación Académica. Igualmente para los participantes de la modalidad virtual se ha creado un grupo de la aplicación de *Whatsapp*, que permite la interacción directa y en tiempo real con los demás compañeros y con los facilitadores.

Eficientizar los mecanismos de acogida y acompañamiento a los participantes de nuevo ingreso durante los dos primeros cuatrimestres

El paso del nivel secundario al nivel universitario supone un gran reto para el estudiante pues implica la adaptación a nuevos contextos, ambientes y demandas de aprendizaje. Este fenómeno se acrecienta cuando se cambia de una modalidad tradicional a una a distancia, como es el caso de la UAPA.

En la UAPA se imparte la asignatura de Orientación Universitaria, que tiene como propósito fundamental lograr que los estudiantes se inserten de manera efectiva al proceso de aprendizaje y a la modalidad educativa de la institución.

Se implementa un plan de acompañamiento de los directivos académicos al cuerpo docente y estudiantil en torno a los procesos académicos y administrativos, enfatizando el uso de los espacios virtuales de aprendizaje.

Se han sistematizado los encuentros de evaluación con los participantes para conocer sus niveles de satisfacción y dar respuesta directa a sus demandas. Se realizan grupos focales periódicos con muestras seleccionadas de las distintas carreras, para escuchar y analizar las situaciones presentadas por los alumnos.

Se realizan jornadas, cada inicio de cuatrimestre, con los docentes, en especial del Ciclo Básico, sobre el rol de orientador y guía del facilitador en el sistema educativo a distancia. En estas jornadas se involucra a todo el personal directivo académico, incluyendo al Rector y la Vicerrectoría Académica.

Para solucionar los problemas de índole tecnológico detectados, en coordinación con el Centro Universitario de Información y Comunicación Educativa, CUICE, se implementan, de forma permanente y, muchas veces individualizada, cursos sobre manejo de la Plataforma Virtual durante el primer bimestre de cada cuatrimestre, para aquellos partici-

pantes que presentan problema en el uso de herramientas tecnológicas, sobre todo relacionadas con el campus virtual y correo institucional.

Eficientización de los mecanismos de participación de los alumnos en la vida universitaria para elevar su motivación de aprendizaje

Acosta (2012, 19) plantea que el estudiante de la modalidad educativa a distancia es una persona adulta, responsable de sus actos, con autonomía para tomar decisiones y con experiencia de vida que, de una u otra forma, incidirán en su aprendizaje. En tal sentido una institución que busque afianzar la fidelidad de los alumnos y reducir el índice de deserción en los primeros cuatrimestres, debe velar porque los mismos se sientan compromisarios de sus propios aprendizajes.

A tal fin, en la UAPA se reestructuran y activan de manera periódica los comités de carreras y se han facilitado los procesos para la ejecución de sus funciones.

Se realizan jornadas de concienciación por cuatrimestre para orientar a los participantes sobre la importancia de la realización del proceso de prematrícula, reinscripción y los pagos de la matrícula en el tiempo establecido. En estas jornadas se involucran los directores de escuela, Ciclo Básico y personal secretarial. La motivación se refuerza, además, con las publicaciones en las redes sociales, a través de correos masivos a participantes y facilitadores, y de la Unidad de Comunicación Interna.

En coordinación con los docentes de determinadas asignaturas se han creado espacios para debates y paneles por escuelas, con los mejores trabajos y prácticas elaborados por los participantes. Así como ferias de exposición de prácticas de los participantes, tanto con los participantes de Ciclo Básico como en asignaturas puntuales de las diversas carreras. En estas ferias se observa la gran capacidad de producción y la adquisición de las competencias propuestas en los planes de estudio de las distintas asignaturas prácticas.

Elevar la calidad del trato humano, generar un clima de empatía y una cultura de servicio al participante por parte del personal administrativo y los facilitadores

Tal y como establece (Feldman, 2006) la capacidad para tolerar frustraciones acompaña a las personas durante toda la vida, preparándolas para el acto de aprender continuamente, formando vínculos afectivos. De aquí se infiere la necesidad existente en la modalidad de educación a distancia de crear mecanismos que permitan a los actores involucrados en el proceso de aprendizaje interactuar de forma empática, pues la falta de presencialidad física puede convertirse en una interferencia para que se logre una comunicación efectiva, lo que redundaría en deserción y fracaso académico de los estudiantes.

Para lograr mejorar el proceso de comunicación de los facilitadores con los alumnos en la UAPA, se realizan encuentros periódicos con los docentes del Ciclo Básico, donde se debaten experiencias y estrategias sobre cómo establecer la empatía facilitador-participante. El Departamento de Ciclo Básico creó el foro virtual “Trato afable a los participantes”, donde se integran docentes de la sede y los recintos de la institución. A partir de estos encuentros se han reducido, en más de un 90%, las quejas presentadas por los participantes sobre trato inadecuado recibido por parte de algunos facilitadores. Además, se observa una reducción del 60% de las solicitudes de revisión de calificación a final de cada bimestre.

Como también el personal operativo y administrativo tiene contacto directo con los estudiantes, se elaboró un plan de formación dirigido a implementar cursos con todo el personal administrativo, docente y operativo de la institución que incluye: formación en liderazgo, crecimiento personal y profesional, normas básicas de cortesía y relaciones humanas.

Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar su rol, acorde con la naturaleza de la UAPA

Realizan jornadas de formación intensiva con los docentes para que conozcan el Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Apre-

dizaje (MECCA) y dominen las estrategias activas de enseñanza de la educación a distancia.

Se organizan concursos sobre buenas prácticas docentes, donde los facilitadores de la UAPA sistematizan alguna práctica novedosa, escriben sus propuestas y la someten a un comité evaluador. Luego las propuestas son presentadas en encuentros con los docentes de las diversas escuelas, para su posterior análisis y aplicación.

En el marco de su política de formación la UAPA ofrece un programa anual de formación a los docentes y directivos académicos de la Universidad orientado a la profesionalización, la investigación y la innovación como estrategia de mejora de su función docente.

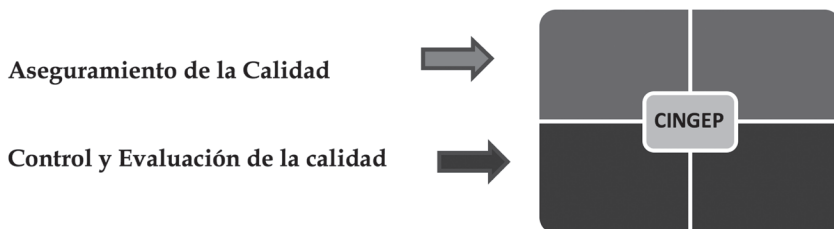
Mejorar la calidad del proceso docente

La modalidad educativa que implementa la UAPA debe velar porque los participantes posean los recursos de aprendizaje necesarios para su formación, tal y como plantea Acosta (2012, 19) “se puede decir que la educación a distancia es una modalidad educativa fundamentada por un conjunto de actividades y recursos didácticos puestos a la disposición de los alumnos para que aprendan de forma autónoma y siguiendo su propio ritmo, en el lugar y momento elegido por ellos”.

El diseño de los cursos, la planificación rigurosa de la actuación formativa y la planificación de la evaluación de los aprendizajes son elementos fundamentales del modelo educativo asumido y de la educación a distancia. Estos elementos deben ser controlados por la UAPA para asegurar la calidad de la actuación formativa, el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias propuestas en el plan del curso. Tal y como señala Cookson (2002) “si las instituciones de educación abierta y a distancia desean mantener su compromiso respecto al acceso equitativo, una continua mejora en la calidad debe ser parte del quehacer diario”. A tal fin se creó el Centro de Innovación Pedagógica (CINGEP). Este Centro incluye la asignación de gestores por bloques de asignaturas y especialidades, así como la asignación de tutores virtuales,

para dar seguimiento y respuesta a las dificultades presentadas por los participantes en su accionar a través el campus virtual de la UAPA.

Función del Centro de Innovación y Gestión Pedagógica (CINGEP)



Estas cuatro unidades, junto a la estructura general de la UAPA, garantizan la calidad del modelo educativo a distancia asumido por esta institución.

Para orientar de manera oportuna el proceso pedagógico se crea la Unidad de Seguimiento al Proceso Tutorial 24 horas. Desde esta unidad se produce el proceso de acompañamiento académico, técnico y administrativo para garantizar que el alumno, adicional a su docente, tenga un personal de apoyo que le acompañe para el éxito de proceso de aprendizaje. A continuación se presentan cada una de estas funciones:

Entrenamiento personalizado a los participantes de nuevo ingreso respecto a la habilitación del correo institucional y el uso de las diferentes aplicaciones en la plataforma de la Universidad.

Contacto permanente con el administrador de la plataforma para agilizar la solución de las situaciones que presenten los participantes en su uso.

- Monitoreo de la habilitación de los cursos en la plataforma virtual.
- Asistencia telefónica, virtual o personal a los docentes y participantes respecto a situaciones relacionadas con las asignaturas o cursos virtuales.
- Estimulación de la participación de los participantes en las actividades de la asignatura y motivarlos a mantenerse en contacto permanente a través del correo electrónico institucional y de la plataforma.

- Asesoría a participantes y docentes en el desarrollo de las actividades pedagógicas para maximizar los beneficios de la plataforma virtual.
- Monitorear permanentemente el desempeño de los docentes por la plataforma.
- Presentar al CINGEP informes del desempeño de los docentes en la plataforma virtual.

El CINGEP con sus distintas dependencias tienen la función de diseñar, evaluar y dar seguimiento a la implementación y mejora permanente de las actividades y recursos de aprendizaje utilizados por los docentes para que los estudiantes logren las competencias propuestas en el programa de estudio de cada asignatura.

CONCLUSIONES

Lograr la permanencia de los alumnos constituye un fenómeno de relevancia en un modelo educativo a distancia, ya que son muchos los factores sociales que inciden en la deserción y que la institución educativa no puede controlar, sobre todo en los primeros cuatrimestres de vida universitaria, que, en el caso de la UAPA comprende el Ciclo Básico. No obstante, con las estrategias implementadas por la UAPA para aumentar la fidelización y reducir la deserción en los primeros meses de vida académica, se pueden evidenciar mejoras significativas como resultado del compromiso del equipo académico. Entre los cuales se destacan los siguientes:

- Muchos participantes que en principio se detectaron como posibles desertores, dadas sus condiciones sociales y académicas, se mantienen activos y algunos han concluido sus carreras.
- Reducción en más de un 50% de la deserción en el primer cuatrimestre.
- Mejoría significativa de los índices académicos de los participantes detectados como posibles desertores.

- Incremento del nivel de satisfacción de los participantes en cuanto al servicio al cliente.
- Mejor manejo por parte de participantes de los servicios y procesos académicos.
- Mejoría significativa en el manejo de la plataforma virtual, con un uso de un 97% en el primer bimestre de vida universitaria.
- Mayor grado de identificación de los participantes con los procesos llevados a cabo por la institución, tanto a nivel académico como de interacción social.
- Mayores niveles de comunicación de la comunidad universitaria.
- Mejoras significativas en las instalaciones: Biblioteca, Economato, centro de copiado, cafeterías, parques, áreas de esparcimiento, entre otros.

Partiendo de estos hechos, se puede establecer que, posterior a la implementación del Proyecto de Fidelización y a la evaluación permanente a las que el mismo ha sido sometido, son muchos los logros que se pueden exhibir; no obstante, aún se tienen muchos retos por delante, entre los que se destacan el seguimiento a la conformación e implementación de sistemas para el financiamiento o crédito educativo a los estudiantes que lo requieran; seguimiento permanente a los mecanismos creados por la UAPA para garantizar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje; impulso del uso de la internet como herramienta de vinculación e interacción permanente entre docentes y participantes, así como entre grupos de participantes.

Para lograrlo se requiere el sostenimiento y fortalecimiento de las estrategias creadas para identificar las situaciones con anticipación y poder ofrecer un seguimiento oportuno; de forma tal que se garantice la permanencia, fidelización e identificación de los alumnos que ingresan a la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta Peralta, Mirian. (2012). *Fundamentos de la Educación a Distancia*. República Dominicana, Editora Búho.
2. ADRU (2007). *Sistema de Indicadores de Calidad de la Educación Superior Dominicana*. Santo Domingo: Asociación Dominicana de Rectores de Universidades.
3. Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
4. García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid, UNED.
5. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, SE-ESCyT, IESALC, Santillana (2002). *Informe sobre la Educación Superior en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana.
6. SEESCyT (2004) Reglamento de las Instituciones de Educación Superior. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
7. SEESCyT. (2006) *Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
8. SEESCyT. *Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
9. UAPA, IESAL-UNESCO, ed. (2006). *Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior a Distancia*. Santo Domingo: Ediciones UAPA.
10. UAPA. (2009). *Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje*. MECCA. Universidad Abierta para Adultos. Rep. Dominicana. Serie Documentos Institucionales.

11. UAPA. (2014). *Reglamento Académico*. Serie Documentos Institucionales. Ediciones UAPA. Sexta Edición.

12. UPAEP. (2004). *Modelo pedagógico flexible para campus virtual*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

El Programa de Formación Propedéutica del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM: trayectoria y perspectivas de una política universitaria innovadora de apoyo al aspirante a ingresar a una licenciatura a distancia

H. S. Barrón Soto^{1,*} y R. Freixas Flores^{1, *}

¹Universidad Nacional Autónoma de México

*Para contactos con los autores: hsbarron@gmail.com / rosario_freixas@cuaed.unam.mx

RESUMEN

Se analizan los fundamentos sociales y académicos para la constitución del Programa de Formación Propedéutica del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM, mismo que permite a los estudiantes adquirir elementos para decidir si la metodología de educación a distancia responde a sus necesidades y expectativas para realizar su formación profesional, o bien identificar los aspectos que deben atender para iniciar con éxito sus licenciaturas. A partir de ellos, se describen el perfil y los componentes del Programa y se analizan sus fortalezas y los retos que debe enfrentar en los próximos tiempos.

Palabras clave: Educación a distancia, programa propedéutico, innovación educativa, selección de estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dispone en la actualidad, para la formación profesional universitaria, de dos sistemas educativos y de tres metodologías reconocidas institucionalmente. Los sistemas son el llamado escolarizado que en términos de la modalidad corresponde al presencial y el de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Dentro del sistema escolarizado prevalece la metodología educativa convencional, y dentro del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), se reconocen las metodologías alternativas no presenciales: abierta y a distancia.

La oferta del SUAYED se integra con veintidós programas de licenciatura y cuatro especializaciones, impartidos en ocho facultades y una escuela, para la modalidad abierta; y para la modalidad a distancia con un bachillerato, veinte programas de licenciatura, cinco especializaciones y seis maestrías, que se imparten en ocho facultades, dos escuelas nacionales y un centro de extensión de la misma UNAM (Zubieta, 2012).

La importancia del SUAYED para la UNAM radica no solamente en la cobertura y atención a sectores sociales diferenciados, sino especialmente en la incorporación de lineamientos y estructuras novedosas que permiten diversificar formas de comunicación y de interacción entre los participantes del proceso de formación profesional.

En tal sentido, es pertinente mencionar que en el ciclo escolar de 2013-2014, la población escolar del SUAYED representó al 13.25% de la matrícula de nivel licenciatura de la UNAM (UNAM, 2014), de donde 7,428 estudiantes fueron de primer ingreso, y 18,628 fueron de reingreso.

La metodología educativa a distancia es la única dentro de la UNAM que para su ingreso requiere que los aspirantes cumplan de forma satisfactoria un Programa de Formación Propedéutica, mismo que se ha instituido como un elemento adicional obligatorio previo a su aceptación como alumnos de la UNAM. Si bien esta singularidad lo carac-

teriza como un requisito de ingreso, su mayor contribución estriba en que se ha constituido como un elemento de apoyo a los aspirantes para adquirir la experiencia de la metodología de la educación a distancia de la UNAM, así como las competencias básicas para la realización de estudios superiores fuera del aula.

Este Programa se ha diseñado para impartirse en línea en un lapso de 100 horas de actividades escolares, que se organizan en un periodo de entre ocho y diez semanas, de acuerdo a los calendarios de las convocatorias de selección correspondientes.

Durante 2014 se atendió con este Programa a una población que rebasó los 8 mil aspirantes, de los que el 80% lo cumplió de forma satisfactoria, y el 20% restante confrontó sus expectativas y posibilidades reales de estudio con la experiencia en el manejo de escenarios de aprendizaje a distancia, de forma que optó por no continuar con su proceso de ingreso a la UNAM en esta metodología.

En este capítulo se expone el Programa de Formación Propedéutica desde su concepción y las etapas que ha atravesado hasta su constitución actual, ya que en su evolución se ha ido adaptando a los requerimientos de la modalidad con base en los resultados obtenidos.

La población

En la UNAM, la educación a distancia se ha concebido como una estrategia para contribuir a la ampliación de matrículas universitarias mediante la atención a poblaciones en rezago educativo, dispersas o en alguna otra situación de desventaja. Si bien es cierto que la tendencia es que estas características poblacionales se vayan difuminando con el tiempo y cada vez incorporen poblaciones más heterogéneas, incluyendo a los recién egresados de bachillerato, aún prevalecen especificidades que la sitúan como un sector claramente diferenciado respecto de los grupos de estudiantes atendidos por los sistemas presenciales. En términos generales, en la UNAM, esta población ha podido caracterizarse mediante cuestionarios que se aplican a los alumnos de nuevo ingreso, que identifican sus rasgos generales y que se presentan a continuación¹.

Las modalidades no presenciales de la UNAM para bachillerato y licenciatura atienden mayoritariamente a adultos. Los alumnos que ingresan presentan edades que fluctúan entre los 21 y 40 años, aunque se tienen casos de recién egresados de bachillerato y de adultos mayores. Casi en su totalidad, trabajan en horarios de tiempo completo, por lo que los estudios no son su actividad principal y no tienen, por lo mismo, una dedicación total para cubrir sus asignaturas. Adicionalmente, en su mayoría son casados y con hijos, por lo que alternan su vida productiva laboral y académica con las actividades que les demanda la vida cotidiana.

Un alto porcentaje de ellos reporta tener acceso a computadora y a internet y estudiar en el trabajo o en casa. Consideran que tienen buen manejo del procesador de textos y diapositivas, de la hoja de cálculo y de la navegación en la red; sin embargo, sus hábitos para el estudio independiente son escasos pues prácticamente la totalidad ha dejado de estudiar por varios años y tiene una nula experiencia en los estudios en modalidades no presenciales, y considera que para alcanzar el éxito en sus estudios debieran dedicar entre 11 y 30 horas semanales.

Su ubicación geográfica es dispersa, aunque la mayoría se concentra en la zona metropolitana de la Ciudad de México; y la distribución por sexos es prácticamente homogénea.

En su mayoría, los alumnos ingresan por concurso de selección y una minoría por pase reglamentado². El motivo principal por el cual eligieron este sistema está relacionado con la posibilidad de compaginar el estudio y el trabajo y una parte minoritaria tiene estudios trunco del nivel al que se inscribieron o está cursando una segunda carrera.

Fundamentos y trayectoria del Programa de Formación Propedéutica

En febrero de 1997 la UNAM estableció las bases institucionales para la integración de la filosofía de la educación abierta, con las acciones de la educación a distancia, con lo que se redefinió la misión del Sistema Universidad Abierta que había iniciado sus actividades en 1972.

Con ello, se posibilitó que se definieran de mejor manera los principales requerimientos de los estudiantes que aspiraban a realizar sus estudios profesionales en las modalidades abierta y a distancia, entre otros, el fomentar programas de inducción específicos, con el propósito de que los estudiantes conocieran las actividades que necesitaban desarrollar dentro del modelo educativo, a fin de participar de manera independiente y activa en su formación profesional.

De la misma manera, se pretendía que conocieran las estrategias de aprendizaje elementales que les permitieran el logro de los objetivos, así como la autovaloración de sus capacidades y habilidades en el estudio independiente, tanto como conocer sus posibilidades de éxito en el Sistema (UNAM, 1998).

Esta actividad no tendría carácter obligatorio, pero se haría énfasis en la conveniencia para los alumnos de participar en ella, considerando los beneficios que podrían reflejarse en el éxito de sus estudios. De esta forma, cada una de las Divisiones del Sistema desarrolló sus propios cursos, con el apoyo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), como un servicio académico a los estudiantes inscritos en esta modalidad educativa.

No obstante, dada la diversidad de propuestas para estos cursos de inducción, en 1998 se decidió que con la colaboración de las escuelas y facultades que disponían de planes y programas de estudio a distancia, se diseñara e impartiera el Curso de Introducción al Sistema Universidad Abierta, con metodología propia de la modalidad, incluyendo la edición del material de apoyo correspondiente, y con los recursos de la comunicación a distancia disponibles entonces.

Este curso fue modificado paulatinamente de acuerdo a los requerimientos de cada disciplina, de tal forma que se propuso una estructura dividida en dos segmentos: una con contenidos comunes a la metodología, y otra con contenidos disciplinares particulares.

En 2004 se instituyeron los cursos propedéuticos para el SUAyED, los cuales han tenido seis etapas de reorganización y actualización que se han apegado tanto a los resultados de instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes y a profesores, como a los requerimientos particulares de las divisiones del SUAyED, expresados en reuniones periódicas de seguimiento y evaluación de sus resultados.

Primera etapa, 2004

Estos cursos se caracterizaron por ofrecerse de manera optativa para los alumnos que fueron aceptados a través del examen de selección y estaban dirigidos a personas con una edad promedio de 27 años, con nivel mínimo de estudios de bachillerato, que trabajaban y eran responsables de una familia (CUAED, 2004). Su duración fue de 110 horas divididas en once semanas, y su impartición fue predominantemente en línea, pues el curso se ofreció, de forma también optativa, en un formato presencial.

De 277 estudiantes matriculados, 265 tomaron alguno de estos cursos propedéuticos, y de las evaluaciones que se aplicaron tanto a los alumnos como a los profesores que participaron, resaltaron las consideraciones que definieron su reestructura.

Segunda etapa, 2005

Con base en las evaluaciones aplicadas a los participantes de los primeros cursos propedéuticos, se modificaron tanto contenidos como estrategias didácticas, de tal forma que se estableció que los objetivos generales, dirigidos a los estudiantes aceptados en las entonces ocho licenciaturas, serían los siguientes:

- Proporcionar a los estudiantes los conocimientos, habilidades, herramientas y apoyos básicos necesarios para iniciar estudios profesionales en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.
- Sensibilizar al estudiante en el conocimiento de las habilidades que ya poseía para el aprendizaje en esta modalidad educativa.

- Incentivar en los estudiantes la capacidad para mejorar los conocimientos y habilidades para enfrentar con éxito el proceso de aprendizaje en un sistema de educación superior abierto y a distancia.
- Orientar a los estudiantes hacia programas de apoyo y superación en el dominio de habilidades para el estudio independiente y el aprendizaje colaborativo.

Los resultados que se obtuvieron en estos cursos propedéuticos para el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, permitieron comparar el desempeño entre dos poblaciones de estudiantes, una ubicada en Tlaxcala, y la otra en Oaxaca.

Se atendieron a 266 estudiantes de ocho licenciaturas, es decir al 73.3% de la población escolar inicialmente aceptada, integrada por 363 estudiantes matriculados y fueron atendidos por 73 asesores y 10 tutores.

Tercera etapa, 2006

En esta etapa se realizó una revisión y un ajuste de los objetivos del Programa, de donde sobresale el privilegiar contenidos fundamentalmente de complementación de conocimientos básicos de escritura y lectura en dos niveles: el informático y el documental.

Este redimensionar los alcances del Programa de cursos propedéuticos respondió a las necesidades más urgentes que demandaban los estudiantes de recién ingreso al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia para comunicarse correctamente con sus asesores y con sus compañeros, además de conocer la presencia e importancia de cada uno de los elementos y principios que participan en la metodología de la educación abierta y a distancia.

El reenfoque de los objetivos del Programa tuvo como sustento un análisis global del proyecto en su conjunto y una identificación de los principales componentes que debían ser atendidos a través del mismo. Este enfoque trató así de subsanar las deficiencias más influyentes o determi-

nantes para el manejo de la metodología de educación abierta y a distancia, por ello es que en esta propuesta se profundizó en aspectos básicos de lenguaje y de comunicación, más que en búsqueda de información.

En esta etapa el número de horas se redujo a 100, distribuidas en diez semanas, y se atendió a una matrícula de 532 alumnos, de los que 281 cursaron todo el Programa.

Cuarta etapa, 2007

En esta cuarta etapa de los cursos propedéuticos se manifestó que “la metodología de la educación abierta y a distancia se sostiene sobre principios de estudio independiente y aprendizaje colaborativo, y promueve sistemas diversificados de comunicación y diálogo entre los participantes del evento educativo de manera sincrónica y asincrónica” (CUAED, 2004).

En atención a esta diversificación, se consideró necesario que los participantes del proceso educativo abierto y a distancia –estudiantes y profesores–, de los cursos propedéuticos para el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, mantuvieran y mejoraran sus estrategias de comunicación y diálogo, particularmente en lo que se refiere a cuatro tipos fundamentales de lenguajes:

El lenguaje informático, que soporta el intercambio de información y amplía los espacios de comunicación principalmente a través de medios computacionales.

El lenguaje escrito, que sostiene la comunicación y el diálogo a través de documentos.

El lenguaje lógico, que preserva la organización del pensamiento y la formulación de conceptos.

El lenguaje matemático, que integra una visión cuantitativa de la expresión humana.

La integración de estos lenguajes en los cursos propedéuticos no pretendía subsanar deficiencias de formación académica de los estudiantes, sino introducirlos en su mejoramiento permanente a través de la identificación de su importancia y de su presencia en cada una de las actividades del proceso de formación profesional abierta y a distancia.

Quinta etapa, 2009

El 27 de marzo de 2009 fue aprobado, en sesión ordinaria del Consejo Universitario de la UNAM, el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, con el que se abrogaba el Reglamento del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, aprobado en sesión del Consejo Universitario del día 2 de diciembre de 1997.

Con ello, por lo que hace a los cursos propedéuticos para el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, se les dotó del estatus de obligatorios, y se normó su personalidad jurídica exclusivamente dentro de la metodología de la educación a distancia universitaria, además de que se oficializó su nombre como Programa de Formación Propedéutica.

A partir de esta nueva personalidad jurídica, se reformularon sus objetivos, contenidos y estrategias, de forma que se reconocía que sus propósitos serían primordialmente tres:

1. Proporcionar al estudiante los conocimientos, habilidades, herramientas y apoyos básicos necesarios para iniciarse en la educación abierta y a distancia universitarias.
2. Sensibilizarlo acerca de sus propias habilidades para el aprendizaje en esta modalidad de aprendizaje.
3. Apoyarlo con elementos teóricos y prácticos que les permitieran mejorar sus habilidades para el aprendizaje independiente y la comunicación a distancia (CUAED, 2005).

La parte sustantiva de estos objetivos se cumpliría precisamente con la incursión en la experiencia del manejo de elementos y tecnologías propias de la modalidad de la educación abierta y a distancia, y adicionalmente con el acercamiento a los conocimientos útiles para el inicio de su formación profesional, como son las formas para integrar su propia participación en escenarios de aprendizaje independiente, y en el mejor manejo del lenguaje.

En tal sentido, los cursos del Programa de Formación Propedéutica introdujeron más explícitamente elementos de información, comunicación y socialización, particularmente apoyados en recursos tecnológicos de Internet, que son el centro de atención para el manejo de estrategias y métodos aplicados en la educación a distancia.

Sexta etapa, 2012

En el año de 2012 se revisó nuevamente la estructura y la organización de contenidos del Programa. Para lo anterior, se realizó una investigación sobre el perfil de ingreso de los estudiantes de cada una de las licenciaturas a distancia; posteriormente se realizó un desglose de los conocimientos, actitudes y habilidades que debían tener estos alumnos por área de conocimiento, hasta conocer las que eran comunes a todas las áreas de conocimiento de estas licenciaturas; finalmente, se identificaron diez actitudes y habilidades que debían demostrar los alumnos de primer ingreso al SUAyED, para estudiar a distancia, y que determinaron la organización de los contenidos y actividades de aprendizaje del Programa de Formación Propedéutica.

Las diez actitudes y habilidades identificadas fueron las siguientes:

- Capacidad de lectura
- Compromiso con su proceso de aprendizaje
- Manejo de estrategias de aprendizaje
- Capacidad de expresión escrita
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de análisis y síntesis
- Aptitud para relacionarse social y culturalmente

- Capacidad para la investigación documental y de campo
- Habilidad en el uso de tecnologías
- Habilidad para el estudio independiente.

Con este fundamento, el Programa pudo vincularse más estrechamente con los requerimientos de las Escuelas y Facultades, y se integró a partir del año 2013 con los siguientes objetivos:

- Identificar sus propios conocimientos para interpretar y manipular nuevos conceptos, a través de estrategias para el estudio independiente y para el aprendizaje colaborativo
- Escribir lo pensado, lo acordado, lo sucedido o lo investigado en el contexto de la comunicación que se desprende de las actividades de aprendizaje
- Ofrecer elementos de conocimiento para el desarrollo de habilidades y actitudes propias del diálogo, del debate y del manejo del lenguaje, expresadas en el análisis y la construcción de argumentos dirigidos a la toma de decisiones.

Además, contó con siete módulos interrelacionados a partir de las competencias anteriormente mencionadas y trabajadas de manera transversal:

- Comunicación a distancia y autorregulación
- Comprensión de textos
- Argumentación
- Estructura del discurso
- Debate y toma de decisiones
- Pensamiento estratégico
- Estilos de aprendizaje.

Principios filosóficos y pedagógicos del Programa de Formación Propedéutica

En una somera recapitulación acerca de los principios filosóficos y pedagógicos que caracterizan al Programa de Formación Propedéutica, destacan:

1. Privilegian las estrategias de aprendizaje. Cada uno de los elementos que intervienen, en mayor o menor medida, en el proceso de aprendizaje, corresponden a la educación abierta y a distancia, independientemente de su generación, desarrollo o aplicación en otros modelos educativos.
2. Promueven una cultura de la democracia, a través de un conocimiento de excelencia. Pretende la equidad del saber, y las diferencias se basan únicamente en los grados de conocimiento, por ello, su acceso se enfoca a la capacidad de comprender y desarrollar ese mismo conocimiento.

De manera paralela, fomenta estructuras de relación social horizontal y de comunicación dialógica, por lo que su dinámica propicia la participación de todos sus integrantes.

3. Es eminentemente combinatorio. Supera los dilemas entre cobertura y calidad, entre teoría y práctica, etcétera, por la cobertura con calidad, la teoría con la práctica, entre otros. En este tenor, la combinación impulsa la consecución de las aspiraciones personales en el entorno social, transformándolo.

Cada uno de estos principios, por sí solos, requeriría de un estudio más profundo para desprender de él todas sus variables; sin embargo, su enunciación podría ayudar a crear marcos de autorreferencia tan necesarios para la educación abierta y a distancia.

Organización y elementos del modelo del Programa

A través de este Programa se ha atendido, desde 2004, a una demanda de más de 29,000 personas, quienes han tenido ya una experiencia de edu-

cación universitaria a distancia, misma que ha repercutido en su vida personal de diversas formas, fundamentalmente porque se ha incurrido no solamente en los beneficios de una modalidad de comunicación educativa inédita en muchas de las comunidades donde radican los estudiantes, sino también a conocimientos útiles para su vinculación social tanto en escenarios locales como globales.

Los sistemas de educación abierta y a distancia han desarrollado líneas de equilibrio entre la flexibilidad curricular y el rigor académico, y estrategias para incorporar a procedimientos de comunicación y vinculación social tradicionales, procedimientos novedosos que amplían en tiempo y en espacio las formas de relación social en ambientes de aprendizaje dinámicos y plásticos, particularmente con el apoyo de recursos tecnológicos como internet.

Para la educación abierta y a distancia, constituye una parte de su naturaleza abocarse a este tipo de reflexiones sobre la organización y administración de conocimientos, pues en sus fundamentos está precisamente el diversificar sus formas de operación, de donde resulta que las tecnologías de información y de comunicación sean consideradas al mismo tiempo como dispositivos y como referentes que apoyan la resignificación de los elementos del proceso de aprendizaje que intervienen en la educación. Por ello, la descripción de la organización de los módulos resulta de relevancia.

Si bien el tiempo asignado al programa es suficiente para que cada uno de los siete módulos se impartan de una manera secuencial, se ha optado por una organización que permita que en algunos momentos se curse más de un módulo de manera simultánea. Esto se debe a la necesidad de dotar al participante de habilidades para autorregular su aprendizaje, ya que al momento de iniciar sus estudios a distancia, deberá administrar su tiempo con varias asignaturas simultáneas. En la gráfica 1 se ejemplifica la calendarización del programa.

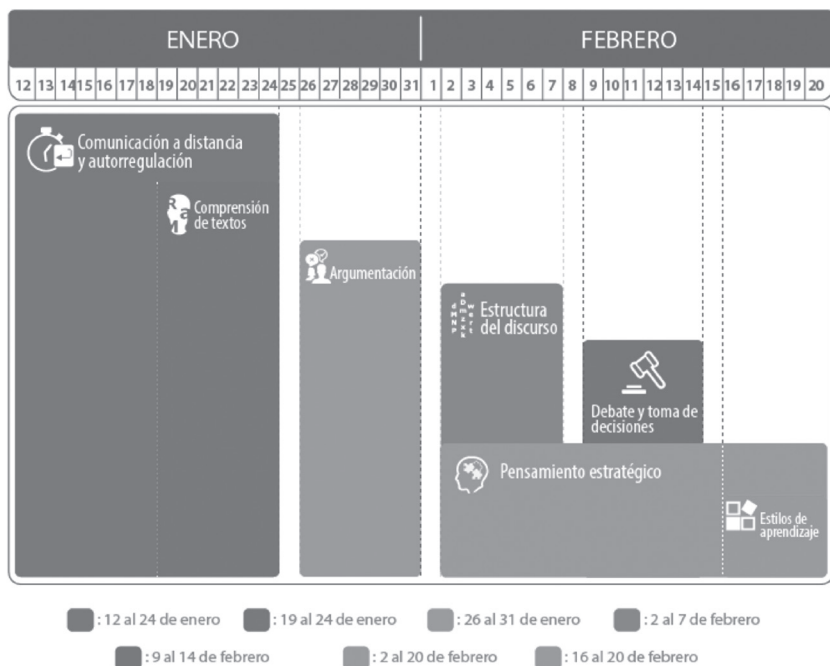


Gráfico 1. Ejemplo de calendarización de los módulos del PPF

Salvo para el caso del bachillerato, la población se distribuye en grupos heterogéneos de entre 25 y 28 personas en los que conviven participantes de diferentes regiones y que cursarán distintas licenciaturas. Esto tiene el propósito de buscar experiencias ricas y variadas entre personas que conviven en un ambiente no presencial en grupos relativamente pequeños cuya dimensión ha sido probada como efectiva para llevar un seguimiento pormenorizado de cada estudiante y permitir, al mismo tiempo, la colaboración y el trabajo en equipo.

Cada grupo cuenta con un asesor que les acompaña en sus actividades evaluando, retroalimentando y moderando las actividades que se presentan. Los asesores han sido reclutados tras un proceso de selección que considera el dominio de los contenidos y la experiencia en la modalidad, además de una formación inicial. Para su permanencia en el Programa,

se considera, además, su desempeño, valorado por los estudiantes y por personal encargado del seguimiento.

Para cada uno de los módulos se han diseñado estrategias didácticas variadas que combinan el trabajo individual y el colaborativo, la búsqueda de información y la construcción y publicación de contenidos y estrategias a partir de problematizaciones de la vida real y ejemplificaciones con apoyo gradual del asesor. Dado que las competencias que se desarrollan en el Programa tienen un carácter transversal, el participante resuelve problemas, argumenta y se expresa de manera escrita con independencia del módulo que cursa.

Las evaluaciones se llevan a cabo para cada módulo y los participantes reciben retroalimentaciones de su asesor, y el resultado final se expresa en términos de satisfactorio o no satisfactorio. La evaluación del Programa completo, que combina los resultados de cada uno de los módulos, tiene un carácter normativo en el que, además de los resultados obtenidos en función de criterios previamente establecidos, se considera el comportamiento de la población en su conjunto. Se optó por suprimir la calificación numérica debido a la congruencia con las políticas universitarias en el proceso de selección de estudiantes para cursar estudios en la Institución. Las calificaciones numéricas permiten arribar a este resultado, que se plantea homogéneo al del examen del concurso de selección, donde si bien aparecen puntajes, se evita hablar de aprobación o reprobación, o de acreditación o no acreditación.

De entre los elementos que participan en el proceso de aprendizaje que mejor han desarrollado los sistemas de educación abierta y a distancia, destaca el material didáctico, que puede considerarse como el conductor privilegiado de contenidos organizados por la Institución, y que son ofrecidos a un grupo de estudiantes o a una comunidad de aprendizaje, para la consecución de objetivos específicos aceptados por la misma institución.

Al hacer referencia a este tipo de material didáctico, es necesario deslindar de posibles equívocos derivados de la proliferación de términos que

hacen mención a objetos similares con una naturaleza peculiar y con características diferentes. En este caso acotaremos su significado al que ejerce una función didáctica dentro de un proceso de aprendizaje dirigido y reconocido por una institución educativa, en este caso la UNAM.

Desde una perspectiva que considera al formato de presentación del material didáctico como relevante para la significación del proceso de aprendizaje, podemos procurar un mapa provisional, en el que se ubica al material didáctico para los módulos del Programa de Formación Propedéutica del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, con relación a otro tipo de textos.

Así, existen fundamentalmente tres áreas de presentación de los contenidos: El texto mediático, el texto multimediático y el texto hipermediático.

Estas áreas generales de formato de presentación del material didáctico, además de ser arbitrarias, presentan un nivel de complejidad que de ningún modo sugiere una mayor capacidad para apoyar el proceso de aprendizaje, sino una vinculación con el desarrollo tecnológico y su incorporación al escenario educativo que genera actitudes variadas y exige evaluaciones diferenciadas.

En este sentido el material didáctico depende de la integración y reciprocidad entre dos factores:

1. La proacción del estudiante con los objetivos de aprendizaje, fundada en la convergencia de las tecnologías de la información y de la comunicación digitales.
2. La injerencia de un referente psicopedagógico que aprecie la participación del estudiante en la recreación del conocimiento.

Así visto, entonces, el diseño del material didáctico propuesto considera a este material como un elemento que expresa una sinergia de los centros organizadores de conocimiento para ampliar y diversificar los accesos a los servicios educativos que ofrecen, y que expresa además una

alternativa que diversifica la oferta de recursos educativos para el logro de objetivos de aprendizaje propuestos por la UNAM.

Escenarios de uso para el Programa de Formación Propedéutica

Una de las características del diseño del Programa de Formación Propedéutica, es que plantea un paradigma renovador de los sistemas de organización de conocimientos para la educación, y plantea una filosofía de atención a grupos de estudiantes heterogéneos en su composición intelectual, social y geográfica, y de diseminación temporal y espacial de los procesos para acceder al conocimiento.

Esta característica ha agudizado el planteamiento de establecer estructuras y funciones diversas, cada una de ellas en respuesta a necesidades identificadas por la UNAM en contextos variables, que van de la atención esporádica a grupos sociales consolidados, hasta la atención profesional a individuos dispersos.

No obstante en esta ampliación de propósitos, subsisten prevenciones generales que se integran a la propuesta para el uso y extensión de este Programa.

1. La globalidad paradigmática y la especificidad lingüística

Una de las limitaciones para la aplicación de este Programa es la del lenguaje, no solamente la referida al lenguaje genérico, sino a su especificidad, es decir, a su localidad.

Aún cuando se da por hecho que se tenderá sin más hacia el fenómeno de la globalidad, lo cierto es que cada vez se aprecia con mayor claridad que las diferencias apuntan a acentuarse. Por ello es que la selección de la información que integrará los espacios de conocimiento debe cumplir con estándares de calidad que la misma institución acepte y dirija. Y por eso también es que debe puntualizarse que aún cuando exista un lenguaje común, existirán también interpretaciones diferentes que estarán moduladas por contextos de referencia también distintos.

2. La administración de las tendencias de la información y la comunicación digitales

Las tendencias señalan una demanda creciente de alumnos universitarios que no sólo tengan conocimientos generales y específicos, sino que sepan cómo conseguirlos y organizarlos (OEI; 2009).

Hay que resaltar que una de las principales bondades de la educación abierta y a distancia es que tiene una naturaleza de dos caras: la flexibilidad y la anticipación; flexibilidad para adaptarse a los cambios, anticipación para preverlos.

Así, en términos generales, puede decirse que la fortaleza de los modelos de educación abierta y a distancia radica en su capacidad para adecuar las estructuras de organización académica y crear y revisar permanentemente sistemas de distribución, evaluación y registro de conocimientos.

Históricamente se ha demostrado que esta modalidad puede tener varios propósitos, de allí que uno de los primeros aspectos que deba resolverse es a quiénes se les prestarán los servicios. De aquí dependerá la forma de su estructura y de operación.

3. La individualización social de los servicios educativos

La educación abierta y a distancia funciona como tal, únicamente cuando dota a cada individuo de un estatus y de una función, es decir, cuando lo ubica como miembro perteneciente a una comunidad, y cuando le facilita desarrollar lo mejor de sus habilidades y aspiraciones. Un lugar y un rol, un ser y un estar. De su equilibrio depende el que haya una explicación del individuo desde la perspectiva del grupo, y una existencia del grupo desde la perspectiva del individuo.

Desde este horizonte, la trayectoria de la UNAM, a través de la educación abierta y a distancia está definida por el impulso inicial que la hace posible: la de su desplazamiento como institución receptora a institución extensiva, e incluso como institución en desplazamiento: ya no es

aquella institución en espera de que a ella acudan los estudiantes, sino que ahora debe verse como una institución que va detrás y en búsqueda de los estudiantes, y aún más, que crea a los estudiantes donde antes sólo había individuos; estudiantes que son atendidos en dondequiera que estén, en el momento en que ellos lo definan, con las condiciones que ellos dispongan y en los ritmos que ellos determinen.

4. La demanda real y la necesidad del Programa de Formación Propedéutica

El perfil de la matrícula del Programa de Formación Propedéutica determina el perfil de la organización de los sistemas de comunicación y de organización de contenidos, y es conveniente considerar que coexisten estudiantes de tiempo completo y de tiempo parcial, con edades diversas y trayectorias de vida divergentes, con manejo de lenguaje variado y formas de proacción múltiples, ubicados en zonas distantes y con entornos sociales a veces opuestos; al mismo tiempo, se organizan de forma individual, en grupos de trabajo e incluso en comunidades virtuales de aprendizaje.

Los materiales didácticos se presentan en este entorno como uno de los elementos básicos e imprescindibles para conseguir los objetivos previstos, proporcionando al estudiante los elementos que deben utilizar para llevar a cabo con mayor facilidad su proceso de aprendizaje.

A este material didáctico se le hace imprescindible diseñar, incorporar y organizar contenidos y servicios educativos, adaptados a un perfil de estudiante con una serie de requerimientos:

- Accede de forma remota a la información
- Posee conocimientos suficientes para acceder a documentos en línea
- Prefiere formas de desplazamiento sencillas

- Necesita inmediatez
- Valora la personalización.

Teniendo en cuenta este entorno, el material didáctico debe poseer cualidades singulares, como:

- Entorno fácil y amigable
- Contenidos específicos
- Servicios personalizados
- Respuestas *just-in-time*.

Asimismo, debe considerar su manipulación e integración con otras herramientas en un proceso de comunicación con cuatro posibilidades:

- interactiva y sincrónica (talleres de discusión, conferencias Web).
- interactiva y asincrónica (comunidad virtual).
- no interactiva y sincrónica (transmisión de vídeo o escuchar a un orador).
- no interactiva y asincrónica (leer un libro o documento, o escuchar un CD).

Los resultados del Programa de Formación Propedéutica (PFP)

El Programa en su evolución ha sido sometido a diferentes evaluaciones en cada una de sus etapas y sus resultados han servido como base para la toma de decisiones y las implementaciones de mejoras.

En la última evaluación que se llevó a cabo en el año 2014, se aplicó un cuestionario de satisfacción a 4,061 participantes, además del análisis de la información del cuestionario de ingreso, con lo que se pudieron hacer algunos cruzamientos de información interesantes. Algunos de los

resultados obtenidos han permitido llevar a cabo ajustes al Programa en su edición 2015.

De los 4,061 inscritos en el PFP, el 54.3% cursó todos los módulos; el 27.3% cursó alguno de los módulos y el 18.4% no cursó módulo alguno. Esto quiere decir que la eficiencia terminal es del 81.6%. Sin embargo, es de considerar que, de los participantes que iniciaron el servicio, concluyeron satisfactoriamente el 86.4%.

A pesar de que la cobertura es nacional y se tienen participantes en todo el país, el 83% proviene del Distrito Federal y de las entidades federativas cercanas, con edades que fluctúan entre los 25 y los 30 años, y con una ligera prevalencia de mujeres.

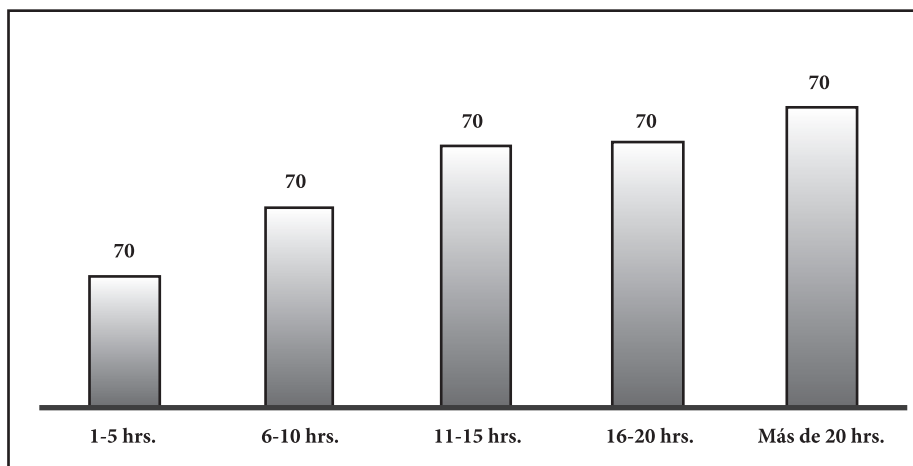
Respecto al desempeño de los participantes, se observó que hay una aparente correlación entre dos variables: las buenas prácticas y los hábitos de estudio, como contactar al asesor, la consulta de información en fuentes adicionales a las solicitadas o la dedicación horaria al estudio revelaron un mejor desempeño, como se observa en las tablas 1 y 2.

Tabla No. 1.
Hábitos de estudio y resultados.

Como participante del curso		Consulté fuentes de información diferentes a las citadas	
		No	Sí
Busqué orientación de mi asesor	No	65.9	71.0
	Sí	77.7	81.8

Fuente: CUAED.

Tabla No. 2
Horas de estudio por semana.



Fuente: CUAED

Los contenidos, las actividades de aprendizaje, los interlocutores, los asesores, la plataforma, el diseño del sitio web y la evaluación, en general, obtuvieron una calificación que oscila entre cuatro y cinco (escala tipo Likert del 1 al 5), es decir, se consideran adecuados. Sin embargo, se sugieren tres elementos de mejora: Las indicaciones claras para realizar las actividades de aprendizaje, la comunicación y la colaboración con sus compañeros y el diseño de la navegación en plataforma para encontrar los medios de comunicación (foros, chat y mensajeros). La participación de los asesores es adecuada, sin embargo, es conveniente que propicien el trabajo colaborativo.

Estos resultados han sido incorporados en los módulos que se imparten en la edición 2015, que contará con su correspondiente evaluación.

Los retos del Programa

Este Programa ha de responder a la exigencia, cada vez más aguda, de potencializar la riqueza que significa disponer de un número creciente de aspirantes a ingresar a su formación profesional en la UNAM, distri-

buidos en lugares geográficos distantes unos de otros, que por una sola etapa de su formación profesional compartirán objetivos de aprendizaje comunes entre aspirantes a ingresar a por lo menos uno de veinte planes de estudio.

En la perspectiva de la formación propedéutica para el ingreso al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, es posible vincular de forma más estrecha los objetivos de aprendizaje con las actividades de aprendizaje, y éstas con el más adecuado modelo educativo a distancia en línea, de tal forma de identificar tanto actividades que se pueden desarrollar en ambientes tutoriales, como actividades que corresponden a otros modelos, particularmente los que implican el diálogo académico con los profesores, como la construcción de la experiencia del aprendizaje en colaboración con otros estudiantes.

En un programa de formación propedéutica, es dable vincular los mejores recursos para la consecución de los mejores ambientes de aprendizaje, de donde destaca la relevancia de preservar el principio de la dialogicidad en la educación abierta y a distancia.

La idea que articula al concepto de la globalización, es la de múltiples grupos vinculados entre sí por diversos dispositivos y conexiones, es decir, la sociedad que hay detrás de la globalización es la que puede denominarse como hipersociedad, que en su referente al hipertexto, podría definirse como un conjunto de grupos sociales relacionadas entre sí por vínculos de comunicación.

Es ineludible hablar también de las tecnologías y de las comunidades de aprendizaje, de donde no sólo hay que hacer referencia a las tecnologías de la información y de la comunicación, sino también de otras menos explícitas, como las tecnologías intelectuales y del cuerpo.

Comunidades, en este sentido, implica un enfrentamiento de personas comunicadas para lograr ser consubstanciadas, es decir, reconocerse una en las otras. Comunicación es comunión. Comunión es transformación en el otro. En el otro real y en el otro simulado. “Un individuo puede convertirse en una explosión demográfica en la red”, dice Sadie Plant.

Asimismo, debemos tener la capacidad de crear nuevos modelos para representar el espacio del conocimiento. Debemos sustituir la representación tradicional –escalones lineales y paralelos, pirámides estructuradas por “niveles”, organizados por la noción de prerrequisito y convergiendo hacia grados superiores del conocimiento- por una imagen de espacios de conocimientos emergentes y en flujo, abiertos, continuos, no lineales, que se reorganizan según objetivos de aprendizaje o contextos, ocupando en cada uno de ellos una posición singular y variable.

Es necesario asumirnos todos como aprendices críticos; el aprendiz se enfrenta con el ser y con el devenir, es decir, con el hombre que es y con el hombre que puede ser.

En este sentido, una de las carencias que se reconoce en este Programa es la falta de una evaluación que nos permita constatar su contribución en el desempeño del estudiante en el primer año de sus estudios particularmente, que es cuando se observa una deserción mayor. Esto no ha sido llevado a cabo, dado que el programa aplica para la totalidad de la población y no es posible la realización de un estudio comparativo entre quienes toman el programa y quienes no.

CONCLUSIONES

La educación a distancia en México se ha convertido en una estrategia para ampliar la cobertura de educación superior en formas dinámicas y diversas, con métodos y técnicas que permiten atender a sectores de población heterogéneos en su composición y diversos en su ubicación.

La UNAM, a través del SUAyED, extiende los beneficios de la educación superior con metodologías abiertas y a distancia, con lo que procura atender a estudiantes con requerimientos de aprendizaje diversificados, de tal forma que identifica a aquellos que desean adquirir una formación profesional a través de la metodología y los recursos de la educación abierta, y a quienes desean adquirirla por métodos y medios de comunicación a distancia.

En la actualidad, puede observarse al Programa de Formación Propedéutica del SUAyED como una estrategia institucional para el aseguramiento de la calidad educativa universitaria, en tanto procura vincular las expectativas de los estudiantes ante su formación profesional a distancia, con la experiencia en el manejo de recursos de comunicación sostenidos fundamentalmente en línea.

A través de este Programa, alrededor de un 10% de la matrícula inscrita originalmente decide suspender sus aspiraciones a realizar su formación profesional universitaria con la metodología de la educación a distancia, con lo que sus expectativas son dirigidas a otras metodologías, o bien a otro tipo de programas de estudio. Esto repercute favorablemente para la atención de los alumnos que son admitidos en las escuelas y facultades, pues además de que ya conocen una forma inicial de trabajo escolar en ambientes virtuales, disminuyen sensiblemente el tiempo de aprendizaje para ejercer una comunicación a distancia adecuada con sus compañeros y profesores.

Estos resultados le han permitido, al Programa de Formación Propedéutica, constituirse como un elemento que enfatiza el apoyo metodológico para una sólida incursión en la formación profesional, y no que como un requisito de selección para el ingreso a los estudios universitarios.

Por otro lado, ha resultado evidente que este Programa constituye una oportunidad innovadora para la atención inicial a comunidades tradicionalmente desfavorecidas en la oferta de estudios universitarios, con lo que se ha repercutido en una paulatina transformación social en la que los centros de atención educativa convocan a personas que radican no solamente en la localidad, sino en las periféricas y distantes.

Una de las primeras experiencias educativas que se tienen con el Programa, y que repercuten socialmente, es la comunicación que se establece entre los estudiantes que radican en diferentes sitios del país, al organizarse en grupos heterogéneos que intercambian desde modalidades en el uso del lenguaje, hasta visiones del mundo que enriquecen mutuamente el diálogo que trasciende los espacios educativos.

La importancia de esta estrategia universitaria puede advertirse en algunas de las actividades de aprendizaje que se han promovido, como es la de la intervención en espacios temáticos internacionales, como blogs sociales y culturales, wikis y foros especializados. Espacios como la *Wikipedia* se han visto enriquecidos con la inclusión de nuevos temas que hacen referencia a localidades y festividades mexicanas poco conocidas; no obstante, la trascendencia de estas actividades está puesta en la práctica de una vinculación cultural singular, con el resto del mundo.

A partir de la consideración de la naturaleza y de la trayectoria de este Programa, periódicamente se realizan evaluaciones que permiten su actualización y modificación, y en este contexto cotidianamente se trabaja en una reestructuración de los contenidos y de la forma de organización, que permitan una mayor imbricación entre el perfil de los aspirantes a ingresar a la formación profesional universitaria a distancia, y el perfil de los estudiantes previstos para trabajar en ambientes de comunicación cada vez más sofisticados.

Este Programa pretende así seguir respondiendo a la exigencia, cada vez más aguda, de potencializar la riqueza que significa disponer de un número creciente de aspirantes a ingresar a su formación profesional en la UNAM, distribuidos en lugares geográficos distantes unos de otros.

NOTAS

1. Base de datos “Rendimiento 2013-2” de la Dirección General de Administración Escolar, DGAE, UNAM.
2. En la UNAM, los estudiantes que provienen de su Sistema de Bachillerato no tienen la necesidad de presentar examen de admisión.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México: ANUIES.

Banco Mundial (2010). *Estrategia sectorial de educación*. Washington, D.C.: Banco Mundial

----- (2002). *Informe sobre el desarrollo mundial, 2003. Panorama general. Desarrollo sostenible en un mundo dinámico. Transformación de las instituciones, crecimiento y calidad de vida*. Washington D.C.: Banco Mundial

Barrón, H. (2004). *La educación en línea y el texto didáctico*. México: UNAM.

----- (2012). *Análisis y sustentación de la conveniencia de utilizar, o no, cursos propedéuticos tutoriales en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. Documento de trabajo.

----- (2012). *Propuesta sobre el diseño de materiales didácticos para los cursos propedéuticos del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. Documento de trabajo.

Caridad, M. y Moscoso, P. (1991). *Los sistemas de hipertexto e hipermedios*. Madrid: Pirámide.

CUAED, UNAM (2004). *Informe de actividades del Departamento de Seguimiento y Evaluación de Proyectos, de la Dirección de Desarrollo Educativo*. Documento de trabajo.

----- (2005). *Plan de trabajo de la Dirección de Desarrollo Educativo*. Documento de trabajo.

Frieswick, K. (2009). *The online option*. Boston: CFO Magazine.

Gamboa, M. (2013). *White paper. E-learning México, 2013*. México: CINVESTAV.

Heidemann, W. (2009). *Individual learning accounts: A tool for financing lifelong learning*. Documento presentado en la Conferencia sobre educación permanente y diálogo social. Malmoe.

Mantea, G. Y Blade, R. (1995) Glosario de la terminología de realidad virtual, *International Journal of Virtual Reality*, vol I, nº 2.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. 2010. Education policy analysis: Education and skills: París.

Organización de los Estados Americanos (2009). *Metas educativas 2012*. Recuperado el 5 de abril de 2015 de <http://www.oei.es/metas2021/foro-docentes.htm>

UNAM (2014). *Agenda Estadística*. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014/pdf/Agenda2014.pdf>

UNAM (1998). Programa de transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación actual. México: UNAM.

Zubieta, J. (2012). *Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2013/PDF/14.6-CUAED.pdf>

Estrategias de acompañamiento para promover la permanencia de la población estudiantil en la UNED de Costa Rica

Rosberly Rojas Campos¹ y Edgar Castro Monge².

¹Investigadora, Vicerrectoría de Planificación UNED, rrojas@uned.ac.cr

²Vicerrector de Planificación UNED, edcastro@uned.ac.cr

RESUMEN

La educación a distancia ha significado una gran oportunidad de inclusión social para las personas con menos posibilidades de acceso a la educación superior universitaria; sin embargo, al igual que ocurre en la modalidad de educación presencial, sufre de altas tasas de abandono estudiantil. Es así como las universidades de educación a distancia deben establecer políticas institucionales e implementar estrategias de acompañamiento al estudiante para evitar la deserción y promover el logro de sus objetivos académicos. Es por ello que, en el presente estudio se analizan las estrategias utilizadas en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica para brindar el acompañamiento necesario para minimizar el abandono estudiantil. Se realizaron 21 entrevistas estructuradas a 20 profesores a cargo de las cátedras y carreras de las escuelas y a la directora de Asuntos Estudiantiles. Los resultados muestran que las estrategias no pueden ser parciales o aisladas; por el contrario, deben abarcar

globalmente la gestión universitaria, partiendo de una educación de calidad, planes de estudio pertinentes, materiales educativos actualizados y el acompañamiento docente idóneo. Todo ello combinado con el aprovechamiento de las TIC y una gestión de vida estudiantil que mejore el acceso, la permanencia y el sentido de pertinencia del estudiante que ingresa a la Universidad.

Palabras clave: Deserción estudiantil, Educación a Distancia, UNED, Costa Rica, políticas universitarias.

INTRODUCCIÓN

La Educación a Distancia en el mundo se ha convertido en una gran oportunidad de inclusión social para las personas con menos posibilidades de acceso a la educación superior; quienes no imaginaron poder estudiar en una universidad, debido a las limitaciones de la modalidad presencial (Rojas, González y Gamboa, 2014).

Es claro que la educación no es el único medio para superar los problemas de exclusión social, pero las universidades deben analizar sus debilidades a lo interno para no generar mayor exclusión. El derecho a la educación debe ser para todos, pero será efectivo en las universidades solo si cumple con condiciones adecuadas de acceso, igualdad y calidad, solo así se podrá hablar de inclusión educativa (Rojas et al, 2014).

Existen muchas fortalezas en la modalidad de educación a distancia, pero también se presentan debilidades que deben ser atendidas.

Uno de los aspectos más valorados de la modalidad a distancia es que potencia estudiantes responsables, disciplinados, ordenados y con capacidad de gestión de su propio aprendizaje. Ahora bien, si esas actitudes la persona las lleva al sector laboral, podríamos decir que el profesional tendrá el éxito asegurado.

Sin embargo, podríamos señalar la deserción estudiantil como una de las grandes debilidades de la educación a distancia. Son muchas las personas que se matriculan y dejan sus estudios por razones familiares, personales, laborales, económicas, de salud; y también porque de alguna u otra manera, no se amoldan al sistema o modelo de enseñanza a distancia.

Es así como las universidades de educación a distancia deben darse a la tarea de establecer políticas institucionales e implementar estrategias de acompañamiento al estudiante para evitar la deserción y que puedan lograr sus objetivos académicos.

Se tratará aquí de analizar las estrategias utilizadas en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) para brindar el acompañamiento necesario para minimizar el abandono estudiantil.

CONTEXTO

La UNED fue creada por ley de la República, en marzo de 1977, es una de las cinco universidades públicas de Costa Rica y la única con la modalidad de educación a distancia y, además, que trabaja por cuatrimestres. Su misión es:

Ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad (recuperado de www.uned.ac.cr, 20 de marzo de 2016).

La UNED ha apostado por la cobertura, ya que tiene 37 sedes ubicadas en todas las regiones del país (ver figura 1), siendo la universidad costarricense con más sedes. Algunas de sus sedes están en centros penitenciarios y poblaciones indígenas, igualmente tiene programas para personas con discapacidad. Es una universidad que ha contribuido a la inclusión social en Costa Rica tanto en sus procesos formativos como en la producción académica como se desarrolla ampliamente en Rojas, et al. (2014).

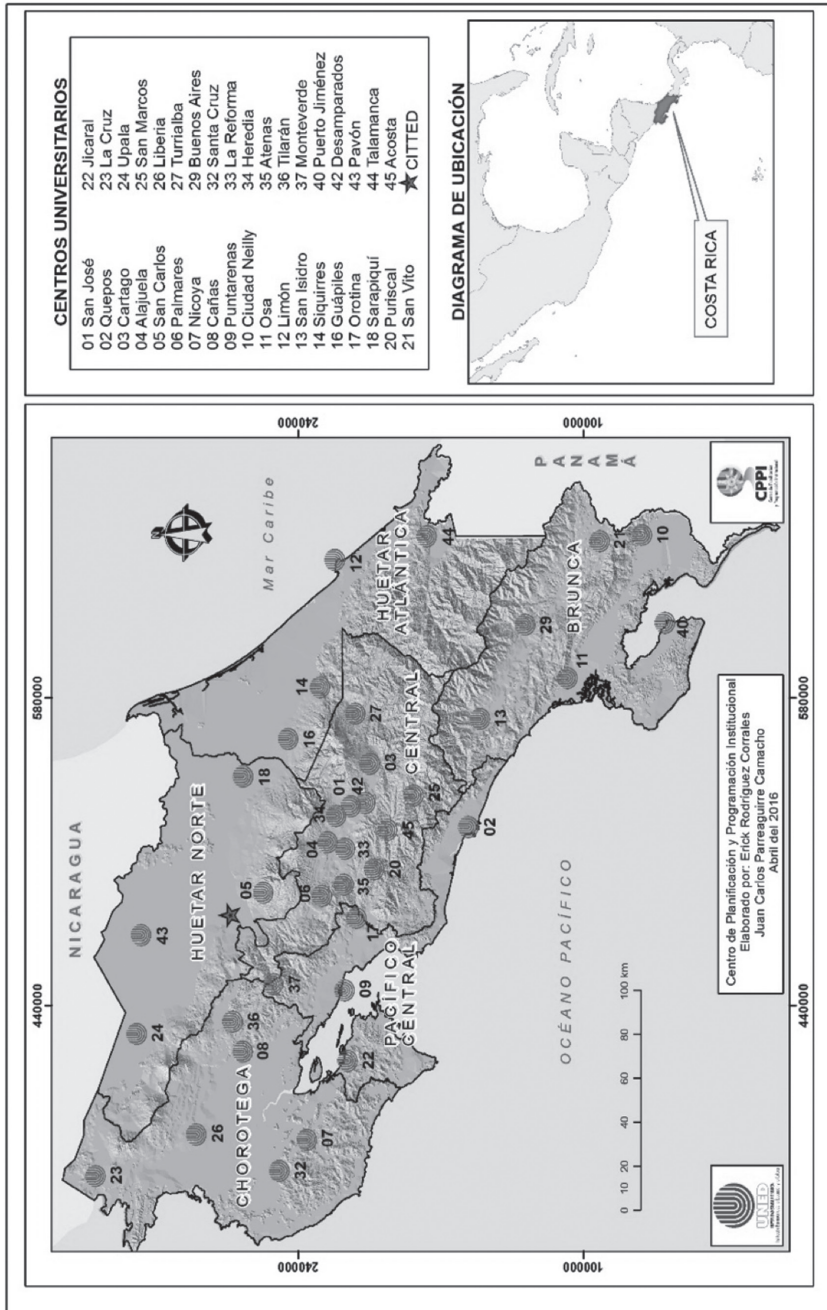


Figura 1. Ubicación de los Centros Universitarios de la UNED

Además, la UNED es la única universidad en Costa Rica que no realiza examen de admisión, ya que el único requisito es contar con el bachiller de estudios secundarios para poder matricularse en la Universidad. Esta política se constituye en una de las principales políticas de inclusión educativa de la institución; de aquí que la UNED atiende más de 10.000 estudiantes de primer ingreso por año y cuenta con una matrícula anual de alrededor de 32.000 estudiantes.

Otro aspecto a resaltar es la población estudiantil femenina, la UNED ha brindado grandes oportunidades a la mujer costarricense y eso se demuestra en la mayoría de las regiones del país, donde entre el 60 y 65% del estudiantado está compuesto por mujeres, como se observa en la figura 2.

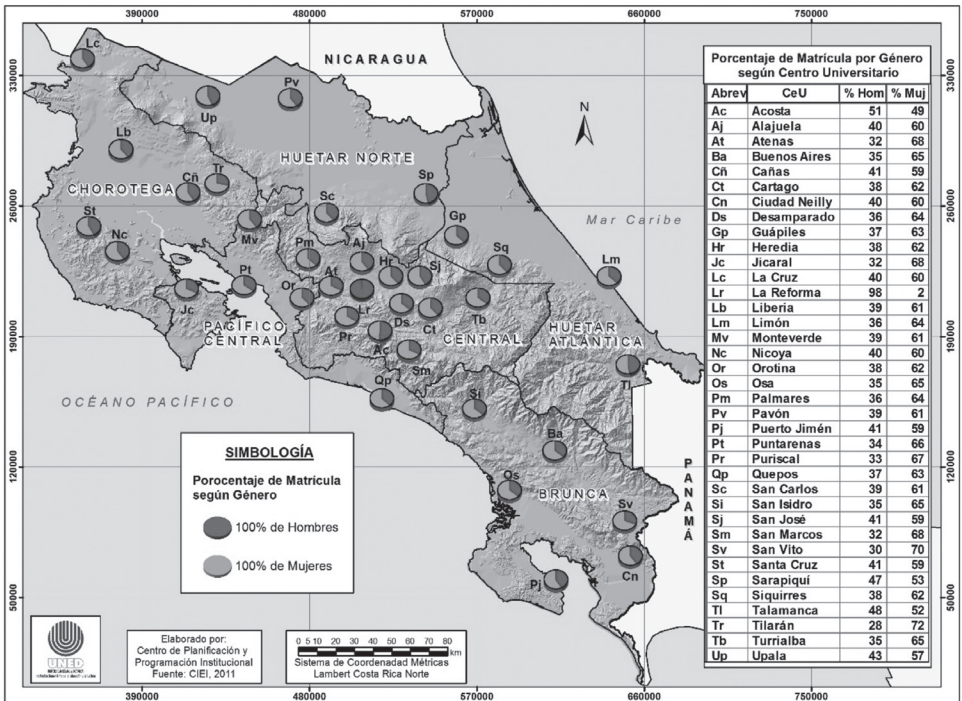


Figura 2. UNED: Matrícula de estudiantes por Centro Universitario, según género, 2010 (en porcentajes).

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada en este trabajo de investigación se inscribe en la investigación cualitativa, ya que se pretende generar teoría sobre las estrategias que la UNED está implementando para incentivar la permanencia estudiantil, de acuerdo a lo señalado por Castro:

Las investigaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas -bajo la ley de probabilidad-; incluso, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. Asimismo, se fundamentan más en un proceso inductivo -exploran y describen, luego generan perspectivas teóricas (2010, p.31).

Asimismo podemos deducir que se trata de un estudio de casos. Como indica Castro (2010, p.40), “para estudiar la creciente complejidad de los fenómenos organizativos, se necesita una investigación de carácter exploratorio y comprensivo más que la búsqueda de explicaciones causales. Para ello el estudio de casos es un método de investigación muy apropiado”.

Desde el punto de vista que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis, se presenta como un único caso, el de la UNED de Costa Rica.

Además, según el objetivo planteando, hablamos de un estudio de casos explicativo. Según se menciona en la teoría y atendiendo al objetivo de la estrategia de investigación, se puede resumir la clasificación de estudios de casos propuesta por Yin (1994) en descriptivos, exploratorios, ilustrativos y explicativos.

Así, este estudio, se considera explicativo ya que se “trata de desarrollar o depurar teorías, por lo que revelan las causas y los procesos de un determinado fenómeno organizativo” (Yin, 1994, p.67).

En un estudio de casos es fundamental tener clara la unidad de análisis o de observación, que es lo que constituye el caso a estudiar (Castro,

2010). Con respecto a la unidad de análisis como ya se ha indicado, se centra en las estrategias de acompañamiento para promover la permanencia del estudiantado en la UNED de Costa Rica.

Todo lo que se logre encontrar en trabajos cualitativos no son, por tanto, formulaciones de verdades, se trata de encontrar la mejor respuesta a preguntas de investigación en un momento y espacio dado (Guba & Lincoln, 1994). Eso es lo que se pretende en este estudio, como se resumen en la figura 3.



Figura 3. Resumen metodología utilizada.

Para la recolección de información se realizaron 21 entrevistas en total. Se entrevistó a la Directora de Asuntos Estudiantiles de la UNED acerca de los programas que realiza esta oficina para promover la permanencia estudiantil. Además, se aplicaron entrevistas a 20 profesores encargados de las cátedras y carreras de las escuelas de la UNED. La consulta giró en relación a los siguientes temas:

- El tipo de estrategias o acciones que realiza la unidad académica para lograr la permanencia de los estudiantes.
- La población estudiantil a la que van dirigidas.

- Las estrategias o acciones sobre el uso de las TIC y los retos que pueda implicar en términos de abandono de los estudios.
- La disposición de alguna evaluación o valoración de los resultados de la estrategia o acción.

En la tabla 1 se detallan las personas y las unidades académicas a las que pertenecen, que fueron entrevistas sobre las estrategias implementadas para apoyar la permanencia de los estudiantes en la UNED.

Tabla 1
Personas entrevistadas

Nombre	Unidad académica
Alexandra Gómez Hernández	Cátedra de Contabilidad Superior
Fabio Sanabria Araya	Cátedra de Mercadeo
Carlos Arguedas Madrigal	Cátedra Contabilidad Básica
Oscar Romero Cruz	Carrera Administración de Empresas con Énfasis en Producción
Hellen Guiselle Chan Castillo	Carrera Administración de Empresas con Énfasis en Negocios Internacionales
Milton Ureña Quirós	Carrera Administración de Empresas con Énfasis en Contaduría
Susana Fernández Alfaro	Cátedra de Finanzas
Linda Madriz Bermúdez	Cátedra de Conceptualización de la Educación Especial
Viviana Berrocal Carvajal	Carrera Informática Educativa
Evelyn Siles García	Carrera Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
Arias	Cátedra Educación Especial
Manuel Chacón Ortiz	Cátedra de Investigación Educativa
Gerardo Moreira Ramírez	Cátedra Planificación Educativa
Amalia Chaves Pittier	Carrera Enseñanza del Francés a Distancia para la Educación Primaria y Secundaria
Georgina Marín Gálvez	Cátedra Psicología Educativa
Gabriela Villalobos Torres	Cátedra de Trabajo Social
Ronald Sequeira Salazar	Carrera de Enseñanza de la Matemática
Hannia Castro Artavia	Carreras de Administración de Servicios de Salud y Registros y Estadísticas de Salud
Mery Ocampo Araya	Cátedra Gestión y Conservación Recursos Naturales
Roberto Morales Hernández	Carrera de Ingeniería Informática y Administración de Proyectos
Raquel Zeledón Sánchez	Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Es una realidad que la deserción en la educación superior universitaria a distancia, se ha convertido en un problema tanto para las instituciones como para la sociedad en general. Por lo tanto, deben las universidades preocuparse por tener los insumos necesarios para atender y enfrentar este problema con estrategias y soluciones viables, a partir de las investigaciones y evaluaciones institucionales.

Uno de los elementos primordiales es la atención de las diferencias de preparación académica en los estudiantes de primer ingreso, que claramente representan un porcentaje alto de la deserción en las universidades de educación a distancia. Este factor obliga a las universidades a buscar los mecanismos, acciones y mejoras para que los estudiantes de secundaria se adapten al nuevo sistema educativo universitario.

Vale agregar que la UNED de Costa Rica cuenta con un Colegio Nacional de Educación Secundaria a Distancia (CONED) que ha logrado matrícula superior a los 5,000 estudiantes. Este colegio se ha convertido en uno de los tantos proyectos de inclusión social de la Universidad, que además posibilita a sus estudiantes continuar sus estudios universitarios en la UNED con la experiencia necesaria para ser exitosos en la modalidad a distancia.

La UNED de Costa Rica cuenta con un Centro de Investigación y Evaluación Institucional adscrito a la Vicerrectoría de Planificación. En este Centro se encuentra en desarrollo el Observatorio de Estudiantes y Graduados, donde el tema de la deserción será una línea de investigación prioritaria.

Además, la UNED de Costa Rica ha apostado por la acreditación de calidad en sus carreras universitarias por medio el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) que se conceptualiza como:

La institución encargada de promover el mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior costarricense. Para lograrlo las carreras universitarias y parauniversitarias se someten voluntariamente a una evaluación rigurosa de su plan de estudios, cuerpo docente e infraestructura, entre muchos otros aspectos. SINAES es la única organización autorizada por el Estado para acreditar carreras oficialmente en Costa Rica” (recuperado www.sinaes.ac.cr, 20 de marzo de 2016).

Los procesos de autoevaluación y acreditación, que requieren una alta inversión de recursos humanos y materiales, les da a los estudiantes la tranquilidad de que cursan carreras con altos estándares de calidad, esto se puede convertir en una ventaja cuando se ingresa al sector laboral y colabora para que los estudiantes permanezcan en dichas carreras.

Por lo anterior, la UNED tiene como uno de sus objetivos estratégicos el que todas sus carreras se encuentren acreditadas; y actualmente, más del 50% de ellas han conseguido ya la acreditación con el SINAES.

Otro elemento fundamental para la UNED es el contar con el Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) cuya misión es contribuir a la mejora académica de los procesos de formación, por medio de la capacitación al personal docente en los campos de la didáctica y de las metodologías de la enseñanza a distancia, principalmente en lo referente a la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (<http://www.uned.ac.cr/academica/index.php/ceced> el 25 de marzo de 2016).

Los proyectos antes mencionados son importantes, pero es necesario que las autoridades universitarias dicten las políticas de acompañamiento hacia los estudiantes. Los Lineamientos de Política Institucional 2015-2019, principios orientadores del desarrollo de la UNED, fueron aprobados por sus máximas autoridades, en este caso el Consejo Universitario, incorporan la temática del apoyo al estudiantado con el fin de reducir el abandono de los estudios al plantear:

Lineamiento 65. La asignación de lecciones a los Centros Universitarios y a las asignaturas debe partir de un conjunto de criterios –no únicamente el número de estudiantes- que incluyan el grado de dificultad de los contenidos y las condiciones de los estudiantes (su preparación previa, su nivel, su ubicación geográfica y sus características socioculturales).

Apoyo y retroalimentación para el aprendizaje. Para que sea una realidad el mejoramiento de la docencia durante el próximo quinquenio, el estudiante debe estar más apoyado en su proceso de aprendizaje. Los elementos de apoyo son una condición necesaria para un aprendizaje auténticamente autodirigido, el cual implica el monitoreo constante, la crítica racional y la corrección. A pesar de los esfuerzos que ya se han dado en este sentido, aún persisten en la UNED tendencias negativas que –se puede suponer- se arrastran como consecuencia de fallas en la concepción educativa bajo la cual fue fundada; entre ellas se pueden mencionar los fracasos repetidos de algunos estudiantes en ciertos cursos; una tendencia a la acumulación mecánica de hechos y datos en ausencia de una auténtica transformación de estructuras cognitivas; una preparación insuficiente para los trabajos finales de graduación; y la persistencia de problemas fundamentales – como los de la lectoescritura- a lo largo de la carrera.

El abordaje de estos problemas obviamente abarca dos vertientes: la detección de fallas en el aprendizaje y la comunicación con el estudiante sobre ellas; y la facilitación de recursos y orientaciones que le permitan a este último corregir sus errores y trazar un nuevo camino en el futuro. Dado que la modificación de modos de pensar y actuar es una tarea nada despreciable, la segunda vertiente requerirá en muchos casos de un aporte sistemático, que incluya la elaboración de materiales y recursos adicionales para los cursos que tienen un alto índice de fracaso.

Lineamiento 66. Los estudiantes deberán recibir retroalimentación oportuna sobre su aprendizaje: comentarios detallados sobre sus trabajos, indicaciones de por qué y dónde exactamente han fallado

y recomendaciones personalizadas sobre las maneras en que pueden mejorar.

Lineamiento 67. Deben fortalecerse las funciones de supervisión, apoyo y consulta de los estudiantes, de modo que éstos tengan dónde acudir en busca de los elementos de juicio necesarios para asumir el control sobre sus procesos de aprendizaje.

Lineamiento 68. La UNED deberá montar un sistema de seguimiento estudiantil que proporcione a la universidad la información que necesita para poder planear y afinar el servicio a los estudiantes.

Lineamiento 69. Las cátedras deben ofrecer un servicio remedial a los estudiantes que fracasan en sus asignaturas, que incluya consejos y materiales complementarios, especialmente diseñados para corregir las fallas más comunes en el pensamiento de los estudiantes; este servicio debe estar vinculado a las instancias de consulta y supervisión de los estudiantes (UNED, 2015, p. 46-49).

Otros lineamientos de política institucional que aportan al tema de acompañamiento a los estudiantes son los siguientes:

Lineamiento 53. Las cátedras deberán asumir un papel protagónico en la comunicación con el estudiante, encargándose del diseño y ejecución de la mediación pedagógica y mejorando constantemente las herramientas de que dispone el estudiante para aprender (UNED, 2015, p. 40).

Lineamiento 57. La UNED deberá montar un programa propedéutico, que ofrezca cursos de fortalecimiento de capacidades básicas como lectoescritura, pensamiento matemático y razonamiento; estos cursos deben constituir una etapa previa por aprobarse antes de iniciar los estudios de una carrera (UNED, 2015, p. 42-43).

Lineamiento 58. Debe incorporarse a todos los programas académicos el desarrollo de las capacidades académicas de los estudiantes, especialmente las lingüísticas y matemáticas, mediante ejercicios constantes y mediante la evaluación apropiada del aprendizaje (UNED, 2015, p. 43).

Lineamiento 60. Las cátedras y los programas deberán contextualizar los contenidos de las asignaturas y relacionarlos con las experiencias de los estudiantes, mediante guías didácticas y materiales complementarios (UNED, 2015, p. 45).

Lineamiento 62. La UNED deberá equipar a los estudiantes con los recursos electrónicos que más se ajustan al estudio académico, con base en el análisis de su posible contribución al desarrollo de las capacidades académicas y al aprendizaje en las condiciones reales disponibles (UNED, 2015, p. 45).

Estos lineamientos aprobados por el Consejo Universitario brindan el contexto para mencionar que la retención estudiantil, y por ende su opuesto, la deserción, son indicadores de primordial importancia para la UNED. Por el origen de su financiamiento, las universidades públicas, como es el caso de la UNED, se exponen a ser cuestionadas sobre sus tasas de deserción. Brenes (2005, p. 5) concluye que “una gran parte de quienes ingresaron a las universidades estatales en 1990 y 1996, dejó la universidad sin haber concluido su carrera”, más específicamente según sus cálculos, el 50% de las cohortes estudiadas abandonó sus estudios el primer año.

En términos de la gestión institucional, los mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad, con mayor prevalencia desde la década de 1990, incorporan estas estadísticas como parte de la información necesaria para la valoración de las carreras.

En el caso del propio estudiante y sus allegados, las expectativas generadas por el ingreso a universidad se pueden convertir en frustración si no cuentan con condiciones institucionales y curriculares para llevar a

cabo su proyecto educativo, lo que en muchos casos puede derivar en el abandono de los estudios.

De modo que, el tema de retención estudiantil presenta importancia generalizada en las universidades, pero especialmente en la educación a distancia (EAD) donde se ha documentado altas tasas de deserción. En el caso de la UNED de Costa Rica, Castillo (2008, p. 20) por medio del seguimiento de una cohorte que ingresó a la UNED en el primer período académico de 1995, compuesta por 2,560 estudiantes, encontró que en los primeros seis meses 1 de cada 3 estudiantes había abandonado los estudios; mientras que seis meses después 1 de cada 2 (el 50%) había abandonado la UNED.

Sánchez (2015) dio seguimiento cuatrimestre a cuatrimestre a la población de estudiantes de primer ingreso del año 1998 en la UNED de Costa Rica; y concluye en consonancia con los estudios en este campo, que el fenómeno de la deserción es más agudo al pasar del primero al segundo período académico, debido a las condiciones de adaptación a la vida universitaria, como indica la autora:

Para la cohorte 1998-1 de un total de 2,782 nuevos estudiantes, un 35,62% no logró matricular en el siguiente cuatrimestre; la segunda cohorte presentó un porcentaje levemente inferior en 1,54 puntos, en donde un 34,08% de los 2,233 estudiantes no matricularon cursos en el siguiente período académico. La tercera cohorte se asocia con un 45,16% de los estudiantes sin matrícula en el siguiente cuatrimestre (Sánchez, 2015, p. 308).

En el contexto internacional, la experiencia de la Universidad Técnica Particular de Loja muestra niveles semejantes en relación con el sistema de estudios a distancia. De acuerdo con Moncada, mientras el crecimiento semestral de estudiantes nuevos alcanza en promedio un 10%, “este importante crecimiento se ve fuertemente afectado por la desalentadora tasa de abandono que en promedio afecta al 50% de cada cohorte de estudiantes (2014, p. 175).

El fenómeno del abandono se presenta en diversos países de Latinoamérica. Kuna, García-Martínez, & Villatoro (s.f), citado por Moncada (2014, p. 189) encontraron que el porcentaje de abandono alcanza el 54% al analizar los casos de Brasil, Uruguay, Bolivia y República Dominicana.

Diversas experiencias muestran que estrategias para la retención estudiantil generan un alto retorno, al promover la disminución de las tasas de abandono con beneficios para la institución menores a los costos implicados.

Simpson (2005) argumenta que las consecuencias financieras de la deserción representan altas sumas de dinero para estudiantes, instituciones y gobiernos. En el caso del estudiantado, la inversión que realizan en su educación se espera sea compensada por los mejores salarios como profesionales, sin embargo la deserción provoca que esas expectativas sean frustradas. Para las universidades, que cada vez más se financian con los aranceles de la población estudiantil, las políticas de retención de sus estudiantes tienen efectos financieros. El gobierno cada vez más pone atención en los indicadores de retención estudiantil al analizar el efecto social de la Educación Superior y su financiamiento público. De manera que, Simpson (2005) realiza un análisis económico de la deserción y muestra que las prácticas para fomentar la permanencia de estudiantes pueden ser financieramente beneficiosas para la institución.

Tresman (2012, p. 7-9) plantea elementos que deben ser tomados en cuenta en una estrategia de retención de estudiantes y que son parte de la estrategia desarrollada por la Open University de Reino Unido, donde se da seguimiento al estudiante desde su inicio a la finalización de los cursos, poniendo atención a aspectos que pueden derivar en deserción:

- Políticas de admisión, de manera que las expectativas generadas en la persona estudiante por su ingreso a una IES no se vean frustradas rápidamente por no poder avanzar en sus metas. Para ello sugiere apoyos desde antes de que los cursos empiecen, asesoría, orientación, correctos requisitos y correquisitos en los cursos, entre otros.

- Asesoría especializada para la toma de decisiones sobre la planificación de sus estudios.
- Información relevante disponible antes de tomar los cursos sobre sus requerimientos.
- Establecimiento de relaciones con los estudiantes nuevos y los que se reintegran, para ello es útil un programa de inducción, seguimiento de estudiantes en su desempeño y en riesgo de deserción y las redes de apoyo entre pares.
- Diseño de los cursos. Se deben revisar los cursos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, en cuanto al esfuerzo requerido para el cumplimiento de los objetivos. Este proceso puede ser apoyado por indicadores de retención de los cursos.
- Una oficina de servicios de apoyo estudiantil que esté presente en los diferentes momentos del estudiante, desde antes de su ingreso formal a la universidad y durante todo el desarrollo de su carrera.
- Comunidad educativa que haga sentir al estudiante parte de ella.
- Incentivos económicos, como descuentos, bonos, para quienes completan los cursos y son persistentes en su desempeño.

En América Latina, Arévalo y Maldonado (2010) relatan la experiencia de la Universidad Técnica Particular de Loja, en Ecuador, respecto a los principales elementos para disminuir el abandono estudiantil en el primer ciclo del sistema de educación a distancia. Al respecto mencionan los siguientes elementos:

- Trabajo en equipo de docentes principales y auxiliares
- Evaluación y mejora del material educativo de primer ciclo
- Seguimiento de la atención tutorial del docente en las asignaturas del primer ciclo

- Entrega de material audiovisual en asignaturas de formación básica de primer ciclo
- Evaluación del cumplimiento de las actividades académicas del docente
- Seguimiento oportuno a estudiantes de primer ciclo con retraso en el cumplimiento de sus actividades académicas

Estrategias y acciones realizadas por las unidades académicas de la UNED de Costa Rica.

A partir de las entrevistas realizadas por el equipo investigador, las estrategias reportadas por las unidades académicas de la UNED fueron sistematizadas en seis categorías, a saber:

- Las relacionadas con la mejora de la calidad académica y la innovación curricular
- La atención de poblaciones estudiantiles con características particulares
- Atención de la repitencia
- Información académica
- Uso de las TIC para promover la permanencia del estudiantado
- Vida estudiantil.

Calidad académica y la innovación curricular

En esta categoría fueron mencionadas por parte de las personas entrevistadas, las mejoras e innovaciones referentes al plan de estudios, los recursos educativos, la tutoría, la evaluación de los aprendizajes y los trabajos finales de graduación, como se muestra en la figura 4.

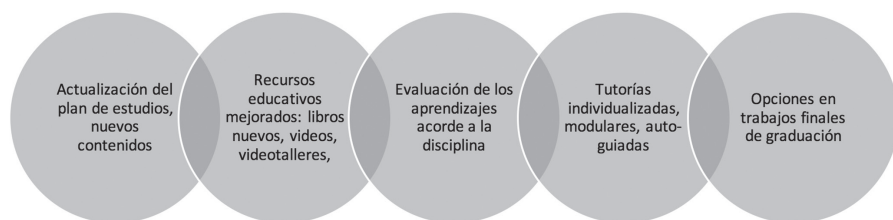


Figura 4. Mejoras en la calidad académica y la innovación curricular dirigidas a promover la permanencia del estudiantado en la UNED

En el caso de la Escuela de Ciencias de la Administración, es importante agregar que cuenta con todas sus carreras acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación (SINAES) de Costa Rica. El mejoramiento e innovación de sus procesos se han realizado en el contexto de los procesos de autoevaluación. Particularmente, la Escuela realiza acciones concretas para mejorar la interacción y divulgación hacia el estudiantado (Oscar Romero Cruz, comunicación personal, 1 de marzo del 2016). En este sentido, según indica Hellen Chan, encargada de la Carrera Administración de Empresas con Énfasis en Negocios Internacionales “la autoevaluación ha permitido realizar acciones como: darle seguimiento a los estudiantes, graduados y estudiantes regulares, que están empadronados en la carrera” (comunicación personal, 3 de marzo del 2016). Susana Fernández Alfaro, de la cátedra de Finanzas, señala mejoras en la calidad de los docentes y de los materiales educativos, en consonancia con la evaluación de los aprendizajes, como parte de la estrategia de acreditación de calidad de la Escuela (comunicación personal, 1 de marzo de 2016).

En la Escuela de Educación, como menciona Georgina Marín Gálvez, de la Cátedra de Psicología Educativa:

Los estudiantes no tienen las habilidades necesarias para asumir su estudio a nivel universitario, habilidades para la elaboración de investigaciones, habilidades para elaborar guías de observación, habilidades para elaborar un mapa conceptual, habilidades para realizar un

ensayo o un análisis. Y suponemos que las tienen o que deben aprender de la noche a la mañana (comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Ante ello, la supra citada Cátedra participa en el programa Propedéutico que coordina el Centro Universitario de Guápiles para estudiantes nuevos, el cual desarrolla las áreas de Matemática, Español, Psicología y Tecnología Educativa: “En el caso de la Psicología trabajamos impulsando el desarrollo de la autoestima, la motivación de logro, el manejo de la frustración y de la ansiedad que provoca el estudio a distancia, entre otros temas (Georgina Marín Gálvez, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Por otra parte, el profesorado ha realizado mejoras en el plan de estudios y la oferta de la carrera, con la actualización de los libros, los diseños de asignaturas, los trabajos finales de graduación, entre otros. Este es el caso de la carrera de Informática Educativa, según lo plantea su encargada Viviana Berrocal Carvajal (comunicación personal, 7 de marzo del 2016). La carrera de Administración de Empresas con Énfasis en Contaduría ha incluido mayor variedad de opciones por medio de asignaturas optativas, que enriquezcan la oferta (Milton Ureña Quirós, comunicación personal, 8 de marzo de 2016).

Asimismo, se actualizan e incluyen los contenidos que atraigan y motiven al estudiantado en su aprendizaje:

Estamos trabajando para introducir en las asignaturas en línea, un componente de Neuromarketing, lo cual haría mucho más interesante y llamaría la atención de los estudiantes cuando ingresan a estos entornos para seducir la mente del estudiante para que se mantengan conectados con elementos sensoriales que llamen su atención y mejoren su memoria respecto a lo que deben aprender. Esto no solo contribuiría a su aprendizaje sino que también mejoraría su permanencia en la UNED dado la motivación y agrado de las asignaturas que tienen este componente (Fabio Sanabria Araya , comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

Además, la actualización de los recursos educativos se constituye en un elemento que busca mejorar la permanencia del estudiantado, tal como el caso de los libros (denominados en la UNED como unidades didácticas). En el caso de la cátedra de Contabilidad se ha mejorado la calidad de sus libros: “Hemos desarrollado dos unidades didácticas con material totalmente actualizado, con un lenguaje sencillo y práctico producidas en la Editorial UNED” (Carlos Arguedas Madrigal, comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

En los libros de la cátedra de mercadeo se innova por medio de las TIC:

Se le han incorporado códigos QR al inicio de cada capítulo de la unidad didáctica, los cuáles consisten en la descarga de un video desde los dispositivos móviles de los estudiantes con una duración de aproximadamente 10 minutos cada uno, que hace un resumen de los temas más importantes de cada unidad (Fabio Sanabria Araya, comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

La incorporación de videos e imágenes que faciliten la comprensión de los temas son parte de los recursos educativos que se incorporan en las asignaturas para promover el éxito académico y la no deserción. Al respecto Ronald Sequeira Salazar, encargado de la carrera de Enseñanza de las Matemáticas, menciona que “se han implementado video-talleres de geometría para todos los estudiantes, principalmente aquellos que no pueden asistir a las tutorías” (comunicación personal, 1 de marzo de 2016).

En algunas carreras, tales como la de Enseñanza de las Matemáticas, Administración de Servicios de Salud y Registros y Estadísticas de Salud, ha agregado nuevos materiales educativos para reforzar aquellos contenidos en los cuales el estudiante ha tenido dificultades para el aprendizaje (Ronald Sequeira Salazar, comunicación personal, 1 de marzo del 2016; Hannia Castro Artavia, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

En relación con la evaluación de los aprendizajes, Carlos Arguedas Madrigal, de la cátedra de Contabilidad indica el cambio en los procesos de exámenes de tipo memorístico a aquellos que requieren el análisis y la aplicación a la realidad cotidiana (comunicación personal, 29 de febrero del 2016). Georgina Marín, de la cátedra de Psicología Educativa, menciona el mayor acompañamiento que brindan a sus estudiantes en los trabajos de investigación, por medio de la corrección y realimentación de los borradores (comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

En algunos casos, por dificultades al realizar el trabajo final de graduación, el estudiante abandona el proceso y se queda sin el título. Para ello, en la carrera de Administración de Empresas con Énfasis en Contaduría se ha introducido la posibilidad de realizar seminarios de graduación, como opción de trabajo final a nivel de licenciatura distinta a la tesis. Esta opción se complementa con asignaturas de investigación en el nivel de bachillerato, que son insumos del trabajo de licenciatura (Milton Ureña Quirós, comunicación personal, 8 de marzo de 2016).

Las tutorías se constituyen como apoyos educativos fundamentales del modelo de educación a distancia en la UNED de Costa Rica. En este sentido, se ha trabajado en su reforzamiento mediante diversas estrategias tanto en lo visual como lo auditivo, de manera que se ajuste a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, se constituye como una estrategia para mejorar la retención estudiantil, como lo manifiesta Linda Madriz Bermúdez de la cátedra de Conceptualización de la Educación Especial:

Las tutorías en su mayoría son talleres detallados y dinámicos con una duración de dos horas, se imparten cuatro en cada cuatrimestre. En las tutorías se explican los contenidos a partir de experiencias y situaciones reales. Se realizan conversatorios donde los estudiantes integran lo aprendido con sus experiencias. Se complementa con videos y uso de tecnología (comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Para aquellos estudiantes que presentan problemas en la asignatura, las tutorías de la cátedra de Contabilidad de Costos trabajan en módulos de los temas de mayor complejidad (Alexandra Gómez Hernández , comunicación personal, 29 de febrero del 2016). Además, otras unidades académicas se han enfocado en brindar tutorías individualizadas a los estudiantes que presentan dificultades, como es el caso de las cátedras de Educación Especial “donde se observa: dificultad en el aprendizaje y el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, de privaciones de tipo social o condición de discapacidad (María Gabriela Marín Arias, comunicación personal, 9 de marzo del 2016), Trabajo Social (Gabriela Villalobos Torres, comunicación personal, 9 de marzo del 2016) y la carrera de Enseñanza de las Matemáticas (Ronald Sequeira Salazar, comunicación personal, 1 de marzo del 2016).

También, en la cátedra de Gestión y Conservación Recursos Naturales, se elaboraron prácticas auto-guiadas para el estudiantado que por razones de trabajo y lejanía de los Centros Universitarios de la UNED no puedan asistir a las actividades grupales con los tutores (Mery Ocampo Araya, comunicación personal, 10 de marzo del 2016).

Tabla 2

Resumen de acciones en calidad académica e innovación curricular

Acciones

Mejoras en planes de estudios

Procesos de autoevaluación

Actualización de recursos educativos

Mejoras en las la tutorías (reforzamiento mediante diversas estrategias tanto en lo visual como lo auditivo, de manera que se ajuste a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes)

Tutorías individualizadas a los estudiantes que presentan dificultades

Innovación en la evaluación de los aprendizajes

Acompañamiento en trabajos finales de graduación

Proceso de acreditación de la carrera

Mejoras en la interacción y divulgación hacia el estudiantado

Seguimiento a estudiantes y graduados

Actualización de los contenidos de los cursos

Programa Propedéutico para estudiantes nuevos, para el desarrollo de las áreas de

Matemática, Español, Psicología y Tecnología Educativa:

Talleres para el desarrollo de la autoestima, motivación de logro, manejo de la frustración y de la ansiedad que provoca el estudio a distancia, entre otros temas.

Opciones por medio de asignaturas optativas que enriquecen la oferta

Innovación en cursos por medio de las TIC.

Introducción de video-talleres.

Realización de exámenes menos memorísticos y que requieren el análisis y la aplicación a la realidad cotidiana.

Acompañamiento a estudiantes en los trabajos de investigación, por medio de la corrección y realimentación de los borradores

Conversatorios donde los y las estudiantes integran lo aprendido con sus experiencias. Se complementa con videos y uso de tecnología.

Prácticas auto-guiadas para el estudiantado que por razones de trabajo y lejanía de los Centros Universitarios de la UNED no puedan asistir a las actividades grupales con los tutores

Fuente: Elaboración propia con base a entrevistas.

Estrategias y acciones relacionadas con la atención de poblaciones estudiantiles con características particulares

Las personas entrevistadas plantearon estrategias y acciones dirigidas a la atención de necesidades de poblaciones particulares (ver figura 5).



Figura 5. Estrategias para poblaciones estudiantiles particulares.

En particular, se debe resaltar el caso de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) que cuentan en la UNED con recursos y apoyos para la realización efectiva de su proceso de aprendizaje. Al respecto Linda Madriz plantea su experiencia con los cursos virtuales:

Las instrucciones que se brindan en la plataforma para realizar trabajos, proyectos o tareas, se especifican de manera detallada, de forma tal que la población con alguna condición de discapacidad visual o auditiva comprenda lo solicitado. Si el estudiante es una persona no vidente y se le dificulta acceder a la información de la plataforma porque el lector que tiene es incompatible, se utiliza el correo personal del estudiante y se le envían los documentos en formato accesible.

Cuando se conoce de algún estudiante con discapacidad visual, las diferentes presentaciones de *power point* u otros documentos digitales se adecuan para hacerlos accesibles mediante el acompañamiento de textos descriptivos a la par de las fotografías, los videos con audio, o la grabación de descripciones verbales acompañando el texto.

Se brindan tutorías individuales a estudiantes que requieran mayores apoyos ya sea por presentar deficiencia visual o auditiva. Se ha recurrido a la construcción por ejemplo de gráficos y formas de registro de la conducta en relieve que puedan ser accesibles para estudiantes ciegos. Las tutoras aplicamos las pruebas ordinarias y de reposición al estudiantado que presenta necesidades educativas especiales tanto en forma grupal o individual. Cuando se requiere se hace la prueba oral y se transcriben las respuestas del estudiante (comunicación personal, 3 de marzo del 2016).

En la misma línea Hannia Castro, de las carreras de Administración de Servicios de Salud y Registros y Estadísticas de Salud, plantea la facilitación que se les brinda a estudiantes con NEE: “Igualmente con estudiantes con discapacidades múltiples siempre se tratan según sea su problema, por ejemplo dar los materiales en Word para que lo pueda leer el traductor, CD, aumentar tutorías” (comunicación personal, 3 de marzo de 2016). Además, indica la profesora Castro que se varía el porcentaje

de las evaluaciones y si el estudiante tiene problemas para ingresar a la plataforma se les remite el material en físico.

Las adecuaciones también forman parte del ejercicio docente, como lo reportaron la mayoría de entrevistados (Fabio Sanabria Araya , comunicación personal, 29 de febrero de 2016; Hellen Guiselle Chan Castillo, comunicación personal, 3 de marzo de 2016; Viviana Berrocal Carvajal, Gabriela Villalobos Torres, comunicación personal, 9 de marzo de 2016; Ronald Sequeira Salazar, comunicación personal, 1 de marzo de 2016; Mery Ocampo Araya, comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

Gerardo Moreira indica que a la población privada de libertad, que estudia mientras se encuentra reclusa en centros penales, “se les adecua los materiales a sus condiciones de manera que no se afecte ni limite su aprendizaje” (comunicación personal, 10 de marzo de 2016). Además, se les brinda mayor número de tutorías, de acuerdo con las condiciones de la carrera (Hannia Castro Artavia, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Asimismo, se aplican acciones orientadas a quienes laboran de manera que, como menciona Gerardo Moreira de la cátedra de Planificación Educativa, se flexibilizan “los procesos para facilitarle a los estudiantes el cumplimiento de lo solicitado en las diferentes asignaturas en sus proyectos de investigación y tareas” (comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

La lejanía de los Centros Universitarios de la UNED también se configura como uno de los elementos a tomar en cuenta para promover que el estudiantado pueda permanecer estudiando en la UNED, por las condiciones propias de esas zonas: “Cuando visitamos los CeU [Centros Universitarios] nos damos cuenta que hay dos UNED, una en la gran área metropolitana y otra la rural, deberíamos garantizar una educación equitativa y con iguales oportunidades para todos” (Hannia Castro Artavia, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Quienes estudian la carrera de Recursos Naturales que, por el tipo de trabajo, se ubican en zonas alejadas de los centros urbanos por largos periodos “se reprograma tanto el desarrollo como entrega de instrumentos de evaluación. Esto último ha permitido que estudiantes en el extranjero y en la Isla del Coco puedan continuar estudiando” (Mery Ocampo Araya, comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

Asimismo, en las zonas más rurales hay dificultades de acceso a internet por lo que se dan facilidades de tiempo y otras formas de entrega de documentos (Linda Madriz Bermúdez, comunicación personal, 3 de marzo del 2016); así como los materiales del curso en disco compacto que no requieren la conexión a Internet (Ronald Sequeira Salazar, comunicación personal, 1 de marzo de 2016).

Para las poblaciones indígenas, por sus lenguas nativas, la cátedra de Conceptualización de la Educación Especial les brinda un trato adecuado: “En el caso de estudiantes de Talamanca, se califica con flexibilidad el uso del español tanto en redacción como en ortografía” (Linda Madriz Bermúdez, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Es importante mencionar que el modelo de educación a distancia de la UNED también permite flexibilidad para la atención de estudiantes extranjeros, personas de la religión Adventista (que guardan los sábados, día de exámenes en la UNED), entre otros, a los cuales se les atiende de manera particular sus necesidades educativas, como mencionó Fabio Sanabria Araya, de la cátedra de Mercadeo (comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

Tabla 3

Resumen de acciones a poblaciones estudiantiles con características particulares.

Acciones
y apoyos para la realización efectiva de su proceso de aprendizaje
Adaptaciones en la plataforma para realizar trabajos, proyectos o tareas, se especifican de manera detallada, de forma tal que la población con alguna condición de discapacidad visual o auditiva comprenda lo solicitado.
Envío de documentos en formato accesible a las condiciones de su discapacidad
Adaptaciones de diferentes documentos digitales para hacerlos accesibles mediante el acompañamiento de textos descriptivos fotografías, videos con audio, o la grabación de descripciones verbales acompañando el texto.
Tutorías individuales a estudiantes que requieran mayores apoyos.
Cuando se requiere se hace la prueba oral y se transcriben las respuestas del estudiante
En zonas rurales con dificultades de acceso a Internet se dan facilidades de tiempo u otras formas de entrega de documentos; así como los materiales del curso en Disco Compacto que no requieren la conexión en línea.
Fortalecido programa de becas para personas de bajos recursos
Programas a privados de libertad: se adecua los materiales a sus condiciones de manera que no se afecte ni limite su aprendizaje
tutorías, de acuerdo con las condiciones de la carrera
Programas para poblaciones indígenas: para quienes tienen idiomas distintos al español se brindan facilidades
Flexibilidad en atención de estudiantes extranjeros, personas de la religión Adventista, entre otros, a los cuales se les atiende de manera particular sus necesidades educativas.

Fuente: Elaboración propia con base a entrevistas.

Atención de la alta repitencia

En la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN), en concreto la carrera de Matemáticas ha desarrollado planes remediales para estudiantes con alta repitencia en los cursos de servicios que brindan a las demás carreras (Ronald Sequeira Salazar, comunicación personal, 1 de marzo del 2016).

Entre las carreras beneficiadas están las de Administración de Servicios de Salud y Registros y Estadísticas de Salud: “tenía en ambas carreras

que administro diferentes grupos que no habían aprobado las matemáticas, hablé con los profesores respectivos y coordinamos dar planes remediales a estos estudiantes y con excelentes promociones (Hannia Castro Artavia, comunicación personal, 3 de marzo del 2016). Según la entrevistada, se brindan mayor número de tutorías, mayor apoyo en línea y se modifica la evaluación de los aprendizajes con un mayor número de pruebas y más variedad de instrumentos.

También se brinda atención personalizada para casos en los cuales el estudiante ha perdido la asignatura varias veces. Para ello, la Dirección de Asuntos Estudiantiles le realiza un estudio y a partir de ello se establece un plan ajustado a las condiciones de la persona estudiante (Alexandra Gómez Hernández, comunicación personal, 29 de febrero de 2016; Gabriela Villalobos Torres, comunicación personal, 9 de marzo de 2016). María Gabriela Marín Arias, de la cátedra de Educación Especial, refiere la atención individual: “este tipo de atención se concentra en brindar un espacio para explicarles la materia y los proyectos o tareas con el detalle necesario y las veces que se requiera en la oficina” (comunicación personal, 9 de marzo de 2016).

Información académica

Un elemento que fue referido por algunas de las personas entrevistadas como un factor que puede afectar la permanencia y éxito del estudiante está relacionado con la información que se le brinda al ingresar a la UNED. Si la inducción no es adecuada y la información que aparece en la documentación académica no revela adecuadamente las condiciones y requerimientos de la carrera, el estudiante puede ingresar al programa con las expectativas erróneas y poner en riesgo su permanencia. Amalia Chaves Pittier señala al respecto:

Considero que muchos de nuestros estudiantes se desmotivan porque la inducción que imparte Bienestar Estudiantil para uso de la plataforma y otros aspectos propios de UNED no es la que esperan. En zonas rurales donde no todo mundo tiene internet, para hacer una tarea deben ir a un café internet y en ocasiones no tienen dinero para el

pago. Otro aspecto que considero se debe regular son las orientaciones académicas, por ejemplo, en la ECEN contamos con una persona que eventualmente revisa aleatoriamente las orientaciones de las diferentes materias con el propósito de estandarizar las mismas (comunicación personal, 4 de marzo de 2016).

Esta misma apreciación es compartida por Roberto Morales Hernández, encargado de la carrera de Ingeniería Informática y Administración de Proyectos, quien considera que en ocasiones el estudiante no comprende adecuadamente las características de la carrera, y una vez que está en los cursos se produce el abandono porque no responde a sus expectativas. De acuerdo a su experiencia, los cursos en línea han contribuido a reducir la deserción por la mayor fluidez en la comunicación entre profesor y alumno. Por su parte, la citada carrera ha mejorado sus medios de comunicación con el estudiante, tal como la página web y el uso del correo electrónico (comunicación personal, 1 de marzo de 2016).

En la misma línea, Oscar Romero Cruz, de la Escuela de Ciencias de la Administración, recomienda mejorar la información: “incluir información sobre habilidades y características deseables para el ingreso a la carrera,... así como el perfil de entrada en los cursos iniciales de la carrera (comunicación personal, 1 de marzo de 2016).

Gabriela Villalobos de la cátedra de Trabajo Social, ha implementado mejoras en las orientaciones del curso en beneficio de la información brindada al estudiante (comunicación personal, 9 de marzo de 2016).

En la actualidad, la UNED no cuenta con un proceso de empadronamiento efectivo en las carreras, de manera que un estudiante puede estar empadronado en una carrera pero llevar asignaturas de otra. De manera que, una de las acciones que ha emprendido el personal de carreras con sello de calidad, como es el caso de la Escuela de Ciencias de la Administración, ha sido el levantamiento de bases de datos, por medio de la solicitud directa de información a sus estudiantes (Oscar Romero Cruz, comunicación personal, 1 de marzo de 2016). La carrera de Enseñanza del Francés también reporta este tipo de acciones (Amalia Chaves Pittier, comunicación personal, 4 de marzo de 2016).

Asimismo, el seguimiento personalizado del estudiante fue referido como una de las acciones para reducir el abandono estudiantil: cuando el estudiante no matricula después de dos períodos seguidos, la Encargada establece contacto para darle seguimiento y en muchos casos el estudiante continúa con la carrera y logra graduarse (Amalia Chaves Pittier, comunicación personal, 4 de marzo de 2016). Esto se facilita en las carreras con pocos estudiantes: “al ser sólo el grado de licenciatura y en un área específica, contamos con una cantidad manejable de estudiantes, por lo que es más fácil la comunicación y realimentación” (Evelyn Siles García, comunicación personal, 8 de marzo de 2016). Gerardo Moreira de la cátedra de Planificación Educativa, también hace referencia al acompañamiento individualizado vía correo electrónico y teléfono en su proceso de estudios (comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

Tabla 4

Resumen acciones relacionadas con alta repitencia y seguimiento estudiantil

Acciones
Planes remediales para estudiantes con alta repitencia
Realización de un estudio para establecer un plan ajustado a las condiciones de la persona estudiante repitente
Atención individual y tutorías personalizadas de los contenidos con mayor dificultad
Cuando el estudiante no matricula después de dos períodos seguidos, la Encargada establece contacto para darle seguimiento y en muchos casos el estudiante continúa con la carrera y logra graduarse.
Acompañamiento individualizado vía correo, electrónico y teléfono en su proceso de estudios

Fuente: Elaboración propia con base a entrevistas

Estrategias y acciones en relación con el uso de las TIC para promover la permanencia del estudiantado

De acuerdo con las personas entrevistadas la utilización de las plataformas de aprendizaje, MOODLE en la actualidad, ha contribuido a la motivación de la población estudiantil con la asignatura y la promoción de la permanencia (Carlos Arguedas Madrigal, comunicación personal, 29 de febrero de 2016). La experiencia de la cátedra de Manejo de Recursos Naturales también evidencia este caso:

En su mayoría, el estudiante de Manejo de Recursos Naturales tiene la particularidad de trabajar en zonas rurales, principalmente en el Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SINAC). Aunque la UNED les brinde flexibilidad de horario, la aplicación de pruebas en los centros universitarios y entrega de instrumentos de evaluación en forma impresa limitaban su interés en continuar estudiando, ya que estos estudiantes trabajan en roles intensivos (22 días [de trabajo] por 8 libres). Desde el año 2008, la Cátedra de Gestión y Conservación de Recursos Naturales comenzó a utilizar [la plataforma] LMS para disminuir la deserción y ofrecer alternativas a los estudiantes, promoviendo actividades académicas en plataforma, envío de instrumentos de evaluación en formato digital y aplicación de pruebas en línea. Estas estrategias son coherentes con el compromiso ambiental de la Cátedra, ya que incentiva la disminución de la huella de carbono al eliminar la impresión de documentos, consumo de papel y el desplazamiento hasta el centro universitario para entregar los instrumentos de evaluación o aplicar pruebas ordinarias (Mery Ocampo Araya, comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

Asimismo, el uso de las TIC ha reducido la repitencia, como lo manifiesta la encargada de la cátedra de Psicología Educativa:

La Cátedra tiene varias asignaturas bimodales, y hay una notable diferencia en cuanto que es mayor el número de personas en la modalidad virtual. Mientras que a distancia más personas pierden y abandonan (Georgina Marín Gálvez, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

El uso de la plataforma además permite un mayor acercamiento y comunicación con el estudiante:

“Los cursos de la cátedra que está a mi cargo son todos virtuales y el docente está pendiente de que toda la información esté lista para el estudiante en las fechas indicadas en las orientaciones de la asignatura. También debe responder las consultas que se hacen por medio del correo de la plataforma y tiene 24 horas para responder. El acompañamiento es muy personalizado debido a que los grupos son pequeños (aproximadamente de 15 a 25 estudiantes). Las estrategias de evaluación en las asignaturas se cambian en cada período académico, pero las más comunes son: foros académicos, blog, cine foro, wikis, diario, mapas conceptuales, webquest. Además se han realizado varios objetos de aprendizajes que son parte del diseño y planificación del curso. También se hacen video-tutorías con la colaboración de videoconferencias y se suben a la plataforma (Evelyn Siles García, comunicación personal, 8 de marzo de 2016).

En la cátedra de Investigación Educativa el uso de plataformas permite mayor seguimiento: “Si el estudiante no ingresa a la asignatura en las primeras dos semanas se le envía correos y se le llama a su casa. También se envía un primer correo de bienvenida y recordatorio de ingreso” (Manuel Chacón Ortiz, comunicación personal, 9 de marzo de 2016).

Además, en los cursos virtuales se realizan foros y proyectos conjuntos donde el estudiantado “tienen oportunidad de compartir sus experiencias, construir juntos” (Linda Madriz Bermúdez, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

En algunas cátedras se continúan brindando tutorías presenciales aún en los cursos virtuales. Además “si un estudiante manifiesta limitaciones de acceso, se les adecuan los contenidos del curso de acuerdo a sus posibilidades tecnológicas” (Manuel Chacón Ortiz, comunicación personal, 9 de marzo de 2016).

Adicionalmente, las unidades académicas de la Escuela de Ciencias de la Administración, impulsadas por los procesos de acreditación de la calidad con SINAES aprovechan las herramientas de información y comunicación para ofrecerle a los estudiantes mayores oportunidades por

medio de *Facebook*, *WhatsApp* y otros medios (Fabio Sanabria Araya , comunicación personal, 29 de febrero de 2016; Oscar Romero Cruz , comunicación personal, 1 de marzo de 2016; Hellen Guiselle Chan Castillo, comunicación personal, 3 de marzo de 2016).

Tabla 5

Resumen de acciones relacionadas al uso de las TIC para promover la permanencia del estudiantado.

Acciones
La utilización de las plataformas de aprendizaje Moodle ha contribuido a la motivación de la población estudiantil con la asignatura y la promoción de la permanencia
Envío de instrumentos de evaluación en formato digital y aplicación de pruebas en línea
En varios cursos el uso de las TIC ha reducido la repitencia
El uso de la plataforma permite un mayor acercamiento y comunicación con el estudiante.
Respuestas casi inmediatas de los docentes a consultas de los estudiantes en la plataforma.
Se realizan video- tutorías con la colaboración del Programa de videoconferencia
Seguimiento desde el inicio, ya que se envía un primer correo de bienvenida y recordatorio de ingreso
Si el estudiante no ingresa a la asignatura en las primeras dos semanas, se le envían correos, y se le llama a su casa de habitación.
En los cursos virtuales se realizan foros y proyectos conjuntos donde los estudiantes tienen oportunidad de compartir sus experiencias, construir juntos.
Si un estudiante manifiesta limitaciones de acceso, se le adecua los contenidos del curso de acuerdo a sus posibilidades tecnológicas.
Mayores oportunidades de información y comunicación a través de la página Web, Facebook, WhatsApp y otros medios

Fuente: Elaboración propia con base a entrevistas

Estrategias de vida estudiantil

La Dirección de Asuntos Estudiantiles de la UNED de Costa Rica se encarga del desarrollo de los programas de vida estudiantil enfocados al apoyo del desarrollo de las potencialidades de la población estudiantil, tanto en lo profesional como en lo personal (<http://www.uned.ac.cr/vidaestudiantil/quienes-somos/93-direccion-de-asuntos-estudiantiles> 30 de marzo del 2016).

La Dirección está compuesta por cuatro oficinas, a saber:

- Atención Socioeconómica.
- Orientación y Desarrollo Estudiantil.
- Registro y Administración Estudiantil.
- Promoción Estudiantil.

El quehacer de las oficinas mencionadas se dirige por los ejes de atracción, incorporación, permanencia y éxito en la formación de la población estudiantil, establecidos en la Misión de la Dirección.

La oficina de Atención Socioeconómica orienta sus acciones a la promoción del acceso, por medio de la asignación de becas a estudiantes, que sin esta ayuda, podrían estar en riesgo de abandonar sus estudios o de afectar negativamente su rendimiento académico. Asimismo, desarrolla el eje de permanencia, por medio de la facilitación de condiciones económicas (becas) a poblaciones vulnerables por razones culturales, familiares y de ruralidad (Raquel Zeledón Sánchez, comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

Como evidencia de esta labor, un 42% del estudiantado de la UNED cuenta con una beca. Además, 12 trabajadoras sociales atienden 27 centros universitarios, para facilitar al estudiantado el no tener que desplazarse a las oficinas centrales de la UNED en San José (Raquel Zeledón Sánchez, comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

En este mismo eje de permanencia, la oficina de Atención Socioeconómica cuenta con el Programa de Formación a Estudiantes Becarios. El programa consiste en que el becado realice labores de investigación en proyectos de la Universidad o apoye a otros estudiantes indígenas o con necesidades educativas especiales en sus procesos formativos. De acuerdo con Zeledón Sánchez “involucrar estudiantes con otros estudiantes genera acciones de permanencia” (comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

La oficina de Orientación y Desarrollo Estudiantil está principalmente dirigida al eje de permanencia. Desarrolla labores de orientación a estudiantes de nuevo ingreso y talleres de orientación vocacional y de desarrollo personal relacionadas con las temáticas de autoestima, sexualidad y habilidades para la vida.

Además atiende a las poblaciones indígenas, las privadas de libertad (que ascienden a 250 estudiantes) y a aquellas con necesidades educativas especiales (350 estudiantes por año) por medio de acciones diferenciadas que parten de las potencialidades del mismo estudiantado. En este último caso se trabaja con el estudiante, sus familia y con los profesores encargados de cátedra, con el fin de evitar el abandono de los estudios (Raquel Zeledón Sánchez, comunicación personal, 10 de marzo de 2016).

La oficina de Orientación también trabaja en el eje de éxito académico, por medio de planes remediales para estudiantes que tienen alta repitencia en las asignaturas.

La oficina de Registro ha encaminado sus acciones de descentralización de servicios, por medio de la provisión en los Centros Universitarios así como los procesos en línea (por medio de internet), con el fin de reducir los costos de traslado de los estudiantes a las oficinas centrales.

Bien es sabido y se habla mucho del término “soledad” en educación a distancia, refiriéndose a que los estudiantes en este modelo realizan sus estudios en forma individual sin asistir a clases presenciales como el modelo tradicional. Para enfrentar este tema la UNED ha apostado por

invertir recursos económicos en los programas Deportivo, de Recreación, de Arte y de Voluntariado, dirigidos por la Oficina de Promoción Estudiantil

Todo esto les ha permitido a más de 1,000 estudiantes de todos los centros universitarios participar en equipos y actividades deportivas, culturales y artísticas, lo que les propicia el sentido de pertenencia a la institución y el convivio con otros estudiantes, ya que, participan en juegos universitarios tanto a nivel nacional como internacional.

Tabla 6

Resumen de acciones relacionadas con la vida estudiantil.

Acciones
Becas estudiantiles
Programa de formación de estudiantes becarios
Talleres de orientación vocacional y de desarrollo personal
Descentralización de servicios hacia centros universitarios
Plataforma de servicios de becas, registro y matrícula en línea
Programas Deportivo, de Recreación, de Arte y de Voluntariado

Fuente: Elaboración propia con base a entrevistas.

Valoración de los resultados

Si bien no se ha realizado una medición de los efectos de las acciones y estrategias citadas, la generalidad de las respuestas de las personas académicas se refiere a una mayor satisfacción del estudiantado con la información brindada, un aumento de rendimiento y promoción en las asignaturas y una mayor y mejor participación en los cursos en línea.

CONCLUSIONES

Ha quedado de manifiesto la imperiosa necesidad que tienen las universidades de ubicar el tema de la deserción y el acompañamiento estudiantil como línea de investigación prioritaria, que genere conocimiento para el establecimiento de políticas y estrategias institucionales.

En la educación a distancia el estudiante debe desarrollar destrezas, actitudes y comportamientos relacionados con la responsabilidad y la disciplina en su proceso de aprendizaje; solo así, pueden cumplir con los objetivos planteados en todos los cursos universitarios.

Se menciona en este estudio la importancia que tiene el tema de los estudiantes de primer ingreso, ya que el porcentaje de abandono de estos estudiantes es muy alto. En este sentido se desprende la necesidad de que las universidades brinden la atención a esta problemática, entendiendo que eso también puede ser producto de la existencia de colegios de secundaria, públicos y privados, ubicados en diferentes regiones del país, con niveles de calidad académica muy débiles y que afectan al estudiante para continuar con estudios superiores. Si ya es difícil pasar de ser estudiante de secundaria a universitario, más aún al pasar a ser estudiante de educación a distancia.

El problema mencionado debe ser atendido desde las autoridades universitarias con una estrategia universitaria articulada y vinculada a nivel institucional, eso no quita que existan acciones y estrategias específicas en cada una de las unidades académicas.

Los resultados de este estudio demuestran la importancia que las unidades académicas de la UNED han brindado a esta problemática, estableciendo acciones específicas que han mostrado importantes resultados para la permanencia de los estudiantes.

Asimismo, se encuentra en este estudio de caso de la UNED de Costa Rica, gran coincidencia con lo presentado por Tresman (2012) y Arévalo y Maldonado (2010) en cuanto a las acciones para reducir la deserción:

- El disponer de políticas de admisión y una adecuada asesoría y acompañamiento en el proceso
- Mecanismos de información y comunicación efectivos
- Sentido de pertenencia y comunidad educativa
- Apoyo tutorial del profesorado
- Seguimiento oportuno y personalizado del desempeño del estudiante.

Adicionalmente, en este estudio de la UNED de Costa Rica se evidencian acciones y estrategias adicionales a las mencionadas por los autores citados:

- Cursos de nivelación a estudiantes nuevos, tipo “propedéutico”
- Procesos de autoevaluación y acreditación de la calidad académica, que guíe las mejoras en el currículo, la evaluación de aprendizajes, los materiales educativos
- Tutorías y apoyos académicos adecuados a los diferentes estilos de aprendizaje y a las poblaciones estudiantiles con alguna vulnerabilidad (NEE, privados de libertad, de zonas alejadas, entre otros)
- Planes remediales para atender la repitencia
- Mejor aprovechamiento de las redes sociales para mejorar la información y comunicación con el estudiantado.

La colaboración de las instancias de apoyo a gestión universitaria también es fundamental para enfrentar el tema de la permanencia estudiantil. En el caso de la UNED de Costa Rica, la Dirección de Asuntos Estudiantiles ha jugado un papel importante con las diferentes estrategias implementadas en apoyo al estudiantado.

Por su parte, la Vicerrectoría de Planificación por medio del Centro de Investigación y Evaluación Institucional, ha establecido como línea prioritaria de investigación el tema de la deserción estudiantil; con ello se dispondrá de datos e información necesaria para establecer acciones y estrategias importantes en el logro de la permanencia y éxito académico de estudiantes.

Además, las personas entrevistadas han propuesto estrategias en la admisión estudiantil: dado que no se realiza examen de admisión en la UNED, deben establecerse mejores mecanismos de orientación e información dirigidos al estudiantado, de manera que haya mayor coincidencia entre las expectativas de la persona estudiante y las condiciones que ofrece la carrera escogida; ello con el fin de reducir la deserción originada por el desconocimiento de las exigencias que le demandará la carrera.

Otro elemento que se desprende de la investigación es continuar con la oferta de cursos en línea, ya que, según las personas consultadas, ello reduce el abandono y aumenta la aprobación del curso. Ello, por supuesto, sin descuidar la atención particular que deben tener las poblaciones vulnerables y la adecuada provisión de condiciones tecnológicas en los Centros Universitarios disponibles al estudiantado.

Es una realidad que las universidades deben tener el tema de la deserción como línea prioritaria de investigación, esto con el fin de tener la información y los insumos necesarios para tomar importantes decisiones y establecer estrategias adecuadas y articuladas a nivel institucional, en busca de brindar el acompañamiento necesario al estudiante para que no deje sus estudios y sea exitoso en el modelo de educación a distancia.

REFERENCIAS

Arévalo, F. y Maldonado, J. (2010) *Estrategias para promover la retención estudiantil en un sistema de educación a distancia*. Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2757/1/judith_maldonado_flora_arevalo_estrategias_educacion_a_distancia.pdf

Brenes, M. I. (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior universitaria de Costa Rica*. San José, Costa Rica: OPES/CONARE.

Castillo, M. (2008). *Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), pp. 1-32.

Castro, E. (2010). *El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la Dirección y Administración de empresas*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En: Denzin NK Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moncada, L. F. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.17.2.12683>.

Rojas, R. González, C. Gamboa, A.L. (2014). Educación a distancia como factor de inclusión social en la UNED de Costa Rica y la UAPA de República Dominicana. *Informe de investigación de la UNED*. San José de Costa Rica: UNED.

Sánchez, E. (2015). Deserción estudiantil en la UNED: seguimiento de una cohorte de estudiantes de primer ingreso. *Calidad en la Educación Superior*, 6(1), 289-324.

Simpson, O. (2005). The costs and benefits of student retention for students, institutions and governments. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 2(3), pp. 34-43.

Tresman, S. (2002). *Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the*

Open University UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-11.

UNED. (2015). *Lineamientos de Política Institucional UNED 2015-2019*. San José, Costa Rica: Consejo Universitario.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Advanced student support tools for open and distance education students: example of Anadolu University hashtag-based frequently asked question system

M. Firat^{1, *} and M. R. Okur^{1, *}

¹Anadolu University, Open Education Faculty,
Department of Distance Education, Eskişehir, TURKEY

*Para contactos con los autores: mfirat@anadolu.edu.tr / mrecepokur@anadolu.edu.tr

ABSTRACT

Technology is one of the key concepts in distance education. In the past 30 years the use of ICT has fundamentally changed the practices of open and distance education. In this process, the needs of the open and distance education student has changed as well. Now they need continuously accessible, faster, smart systems to integrate hyper, connectivist learning environments. In order to provide such advance support we should take advantage of current technology. Anadolu University, Open Education System hashtag-based frequently asked question system is considered one of the best examples of advanced student support tools for open and distance education students. In this chapter, use of technology in open and distance education students' support, Anadolu University, Open

Education System with general facts and figures, programs, services and rates, hashtag based frequently asked question system discussed with examples, codes and interface designs. Some important recommendations are also provided for open and distance education institutions on building, affectively using and maintaining advanced student support tools for open and distance education students.

Keywords: Open and distance education, Anadolu University, students support, hashtag based frequently asked question

INTRODUCTION

There is a growing tendency to use cutting edge and new information and communication technologies in distance education. Especially e-learning technologies and e-learning resources are now more easily accessible and are used by learners from different study fields, both formally and informally. In this way, e-learning technologies and e-learning resources based on ICT come into prominence as an important component of open and distance education.

The rapid advancement in the information and communication technologies, especially that of the Computer and Internet technologies presents substantial opportunities and possibilities for open and distance education. It is even possible to say that open and distance education has been the fastest growing and developing field of education in recent years. Despite the support from all the current technologies and developmental momentum, one of the most significant weaknesses of open and distance education is the graduation rates' being lower than 20 per cent (Simpson, 2013). It is widely accepted that to overcome this most fundamental problem of open and distance education, student support has vital importance. In this chapter, as one of the services of Anadolu University Open Education System, the Hashtag-Based Frequently Asked Question System is the focal point.

Anadolu University is considered one of the mega universities of the world due to its large number of students. The university has been providing quality open and distance higher education to millions since 1982. Anadolu University, Open Education System has offered associate degrees, undergraduate degrees and degree completion programs for national and international students. Today in Turkey, about half of the students in higher education are enrolled in this system. The system has been using e-learning services since 1994. These services provide interactive, synchronous and asynchronous communication opportunities to the learners among contents, instructors and other learners. Student support is one of the most important components of this service. Videoconference-based e-seminar system, a national TV channel, academic counseling system, call center, social Web and as a new one, the hashtag-based frequently asked question system are important student support services provided by the university.

In this chapter, firstly, the rise of open and distance education with its fundamental dynamics is focused on. Subsequently, student support in open and distance education is discussed in the light of the relevant literature. In the third section of the chapter, some introductory information, figures and ratios are presented about the Anadolu University Open Education System. This is followed by a discussion of the hashtag-based frequently asked question system as a product of Anadolu University Open Education System, with examples, codes and interface designs. Finally, some important recommendations are provided for open and distance education institutions about the use of technology for student support.

The Rise of Open and Distance Education

Open and distance education activities began in the 18th century with traditional letter and mail and continued to get stronger by expanding its toolkit with adding books, periodicals, newspapers, radio and TV for the following two centuries. In the first half of the 20th century, the dominant role of radio and TV in mass communication after the world wars and specialization and higher education demands from these te-

chnologies resulted in the worldwide popularization and expansion of open and distance education. Especially with the emergence of net technologies and Internet towards the end of the cold war period in 1980s, the development in distance education gained a great momentum. Central to this development has been the failure of the existing instruction capacities to meet the increasing education demands, along with the conveniences offered by the computer and internet technologies for distance education. Joining the existing mass communication media such as mail, radio and TV from 1990s onwards, computer and internet technologies allowed much faster and interactive environments for the communication between the teacher and the learner. Devices such as PC, TV, mobile phones, tablets and smart phones and applications such as LMS, CMS, Virtual Labs, Social Web Applications, Virtual Classrooms and MOOCs have led to the rapid popularization of open and distance education all around the world.

These developments caused not only the diversification of the instruments used by open and distance education, but also strengthened it in theory, practice and research because the new learning environments enriched both the instruction methods and affected, over time, our views about the nature of learning.

As a term, although open and distance education is a combination of open education and distance education, today its meaning extends beyond a simple combination of these two concepts. The way to better understand Open and Distance Education is analyzing the concept of Open and Distance Education with its components that form its structure. There is a classification made by the relevant COL (Commonwealth of Learning) about Open and Distance Education (COL, 2000). This classification states that the common characteristics of the definitions provided for Open and Distance Education are; separation of teacher and student in time and/or place, institutional accreditation, the use of mixed media (book, TV, Web etc.), synchronous-asynchronous communication, face-to-face meeting opportunities and the use of industrialized processes. These characteristics of Open and Distance Education are presented in Figure 1 below.

Global economy trend, internationalization, the new jobs brought by the digital technologies necessitated the reshaping of the human profile needed for the 21st century. Differing from the human profile skills needed in the last century, skills of life-long learning, self-learning, information access and use, foreign language, digital citizenship, adapting to changing conditions and following the ever-updated information have become more important. These skills needed in the new era have led to the rise of new learner groups all over the world. At global scale, these potential new learner groups differ by their age, gender, culture, language, level of education, occupation and need. Since local education institutions are inadequate to meet the learning needs of these new learners, both the local and the global need for distance education has increased. It is possible to analyze the factors that have contributed to such global growth of open and distance education under 10 headings.

Using the advanced information and communication technologies for instructional purposes has increased the capability of open and distance education to serve bigger learner groups faster with richer contents. In line with the expanding role of mass communication technologies in every area of society, open and distance education has gained wide currency and momentum. This strong interaction indicates that technology is the most important factor accelerating the popularization of open and distance education (Casey, 2008). The technology-supported potential development in the functional capability of open and distance education was also supported by the increasing need for it. In the new era, while the global economy and internationalization present new professions, new jobs and collaborations, they also strengthen the urgent need for the new human profile that has the skills to benefit from such opportunities. Foreign language, technology literacy, interdisciplinary work, 21st century citizenship, lifelong learning and postgraduate education can be considered among the primary competencies or qualifications that the new human profile must have in the new era. All these competencies that require an individual to learn regularly, continuously and independently from time and place have pushed up the worldwide demand for open and distance education. Kamat and Sen (2012) underscore that one of the most basic conditions to ensure success for open and distance education is student support.

Student Support in Open and Distance Education

Universities offering open and distance education differ from traditional universities with their functions, their tools and technologies and even their traditions. The most important of these differences is the student support. According to Rumble (2000) open and distance education offering universities are more student-oriented than traditional universities. There are two main reasons for this: The first is that open and distance services are mostly determined according to student demands and needs, and secondly the need for students to learn on their own. The first reason, particularly as the 21st century universities offering open and distance education, is based on their following a student-centered education policy and progressing according to the structure of the consumption society. Ritzer (1998) explains this with universities' beginning to become a component of the consumption society. Accordingly, education has become a product to be consumed.

The second reason for universities offering open and distance education service to focus more on student support explains this situation better. Fundamental to open and distance education services is the necessity of students' self-learning. Based on an individual's learning on his/her own independent of time and place, in open and distance education the learner is expected to benefit from the provided environment, tools and resources with self-control. In other words, the most essential competency of an open and distance education student is self-learning (Iri-zarry, 2002). The learner with such learning responsibility needs more support in the learning processes.

In the last 20 years, paralleling the need for open and distance education, there has been a remarkable rise in the students enrolling in such systems and the number of universities offering such services. The student profiles that are served by internationalizing universities vary and diversify significantly. Students with such different characteristics also have remarkably varying needs. All of these lead student support services as an indispensable component of open and distance education services to become increasingly diversified, complicated and difficult (Floyd

and Casey-Powell, 2004). Kamat and Sen (2012) analyzed the standards required for student support in open and distance education under four categories. These are;

- **Curriculum and Instruction:** The provided education program, content and materials must be technology-supported, interactive, quality, up-to-date and suitable for student characteristics, and must have the information, skill and experience necessary for student support.
- **Assessment and Evaluation:** The program must explicitly state what is expected from the student, provide the necessary orientation services, information about the crediting and accreditation services, and the assessment of the effectiveness of provided education services.
- **Student Services:** Offering guidance, counseling and advising services, evaluating student wishes and complaints, a help desk where students can find answers to their questions, call center and services like frequently asked questions.
- **Facilities and Funding:** Providing the facilities and funds necessary to sustain the programs and the financial support for students.

Today, student support services expected from universities with open and distance education can be listed under different headings because as the target group of the open and distance education services are expanding, the student support services are also increasing, diversifying and complexifying. However, student support services by universities offering information and communication technology supported open and distance education service can be grouped under the basic aims of guidance, counseling, advising, introduction, answering, and orienting. Under the next heading, Anadolu University Open Education System, which, as one of the leading mega universities provides student support to millions of its students with these aims by using advanced technology, is introduced.

Anadolu University Open Education System

Anadolu University Open Education System dates back to 1982. Anadolu University Open Education Faculty began to serve students in 1982-1983 academic year, with its principle of equal opportunity high standard education in higher education, as the first faculty offering the Open Education System. The Open Education System has been continuously improving and developing to meet the increasing demand for distance education. Thus, it has a very flexible structure and a strong organization to promptly solve problems and address needs. Anadolu University Open Education System has a developed infrastructure regarding its program diversity, test organization, learning material production, and learner support activities. With its technical infrastructure, productive human resources and innovative solutions, it is a system that develops new applications in various fields.

As of 2014-2015 academic year, the Open Education System has 11 undergraduate and 30 associate degree programs. The number of students enrolled in these programs is given in Table No. 1. As of 2014-2015 academic year, with almost 3 million students, the Open Education System ranks among the mega universities in the world.

Program Name	Number of Students	Program Name	Number of Students
Jurisprudence	175.197	Security	3.756
Banking And insurance	47.785	Retailing And Store Management	7.364
Information Management	433	Radio And Television Program Production	7.688
Office Management And Executive Assistant Training	13.326	Management Of Health institutions	84.852
Geographical information Systems	143	Social Sciences	11.881
Call Center Services	1.345	Social Services	113.954

Foreign Trade	34.709	Sociology	104.117
Pharmacy Services	109	Sports Management	7.200
Electric Power Generation, Transmission And Distribution	13.066	Agriculture	9.771
Real Estate And Real Estate Management	6.412	History	17.386
Home Management	10.112	Medical Laboratory Techniques	193
Philosophy	15.944	Medicinal And Aromatic Plants	123
Photography And Camera Operation	9.632	Tourism And Hotel Management	13.448
Food Quality Control And Analysis	154	Tourism And Travel Services	1.802
Public Relations And Publicity	90.716	Turkish Language And Literature	64.846
Theology	181.119	Local Governments	10.399
English Language Teaching	2.527	Economy	112.256
Human Resources Management	18.488	Public Finance	69.355
Business Management	20.334	Public Administration	320.940
Chemical Technology	166	Labour Economics And industrial Relations	60.720
Cultural Heritage And Tourism	1.508	International Relations	96.597
Laboratory Assistants And Veterinary Sciences	38.467	Hospitality Management	21.487
Logistics	10.309	Business Administration	756.777
Brand Communication	4.343	Pre-school Education	4.092
Media And Communication	5.844	General Total	2.636.60
Securities And Capital Markets	2.119		1
Accounting And Taxation Applications	31.290		

Anadolu University Open Education System offers not only national but also international education services. Outside of Turkey, it offers international education services in Western Europe, Turkish Republic of Northern Cyprus, Azerbaijan, Bulgaria, Kosovo and Macedonia. The Open Education System has students from 28 different countries including Western Europe countries. The total number of students in these countries is 9417. Both in terms of the services it offers nationally/internationally and the number of its students, Anadolu University Open Education System is one of the mega universities today.

By offering a modern and accessible education opportunity, the Open Education System performs very important duties. Students who are unable to attend formal education due to their personal limitations and reasons are able to study thanks to this system. Furthermore, in order to allow the disabled students to benefit from equal opportunity in education, all kinds of amenities and innovations are provided. Such an education service is provided for prisoners and individuals with physical, auditory or visual disabilities as well. After they are enrolled in the Open Education System, they are treated according to the equal opportunity principle until they graduate.

A system is a whole that is composed of parts that work together in harmony. In this sense, Anadolu University Open Education structure is absolutely a system. Every component of the system contains its own subcomponents. Each of these subcomponents works harmoniously in itself. According to the systems approach, different units work together in the Open Education System to carry out the process effectively. Academic advising coordinatorship, Media and public relations unit, Test research unit and TV production center each contributes to the process. Units such as distance education design unit; book writing, press and distribution coordinatorship; book unit, and typesetting unit work together in the production and delivery of the coursebooks, the basic learning material.

One of the important components of the Open Education System is field offices. There are a total of 106 offices in 81 city centers nationwide. These

offices are responsible for student affairs. Students can carry out many of the procedures such as getting a student ID card, getting coursebooks, enrolling in programs, disenrollment, getting an education status document through these offices. All of the offices perform their duties under the direction of the Open Education System center. There is a Central Office responsible for these offices.

In order to conduct the procedures required for the students enrolled in programs with applied courses, there are also a practical training coordinatorship and a lab course application coordinatorship. Besides, there is a quality assurance unit to follow up on the program accreditation processes. The learning technologies R-D unit is responsible for the design and publication of e-learning environments. The disabled student support unit is responsible for ensuring all types of conveniences for the disabled students' learning experiences in the system and also developing new applications for them.

The basic learning-teaching tool in the Open Education System is a coursebook. It is prepared through a well-planned and organized way to make sure that the student will be able to learn on his/her own by using it. It undergoes an instruction design process according to the distance education method and techniques. A large team works in the preparation, printing and delivery of the books. Distance Education Design Unit coordinates the writing process of the books. As the essential resource for the student, the books vary by the distance education program. Anadolu University Open Education System has 1.048 different books. The coursebooks are designed and written by scientists, editors, educational technologists, TV editors, art consultants, language and assessment-evaluation specialists who are all experts in their fields. These books are prepared according to the semester credit system.

In the Open Education System, until 2009 the instruction was carried out according to annual system. A year pass-fail system used to be applied as calculated by the education year. Since 2009 the credit system has been in place. Thus, instead of the year pass-fail, there has been a semester system where course pass-fail is the norm. 6 programs in the

2009-2010 academic year, 1 program in the 2010-2011 academic year, 19 programs in the 2011-2012 academic year, and all the programs in the 2012-2013 academic year switched to the semester-credit system.

There are some other solutions produced to support learners' learning experiences besides printed books in the Open Education System. During the course delivery, interaction with students is established by using technological facilities such as television broadcasts, e-learning portal, e-seminar, and video conference. Also, academic advising and practice services (face-to-face education) are also provided in the appropriate regions. Thus, learning environments are diversified. The learning environments offered to the students in the Open Education System can be summarized as follows:

Course books

Following the individual learning (self-learning) principles, modern educational technology methods, and consistent with the internet and TV programs, the coursebooks are printed and delivered to students. As of 2015, there are 1048 various types of books that have been printed and published in the Open Education System. Every year, approximately 5 million books are delivered to students as part of the Anadolu University Open Education System. Writing the books is conducted with the collaboration of 2693 academic authors and 696 academic editors. Different system units are employed in book writing and distribution.

Academic Advising Services

All students have the opportunity of getting some courses face-to-face in the Open Education System. The academic staff that work as academic advisors in the system can teach different courses face-to-face in every city. Students can benefit from this service in the city of their residence at the certain day and hours announced by the Academic Advising Coordinatorship.

Open Education e-Learning Portal

In line with the development of internet technology, the production and presentation of supplemental study materials for students has gained much importance. Hence, the learning environment is designed and tailored for the individual student. Supporting individual learning, this type of contents are offered as part of the courses. The learning material for each course is offered on the portal reserved for the course. The courses for the learner's field of study for the relevant semester are also provided here. The e-learning services can be accessed from each course. The e-learning portal covers interactive e-books, e-seminar recordings, practice tests, audiobooks, lesson unit summaries and exercise questions.

E-Seminar

This is the synchronous online seminar (Webinar) system where students and course instructors meet. In the 2014-2015 academic year, the Webinar service was provided for 179 different courses. The e-seminars are conducted for 45 minutes for each course at a certain day and hour of the week. Each course is designed according to the number of students. For the courses with a high number of students, the number of Webinars is increased and can be carried out with different instructors at different times. For students who are unable to attend the courses synchronously, all the e-seminars are recorded and published on the Open Education e-Learning Portal throughout the semester. In addition to serving as the meeting ground for the students and instructors, the Webinar service also functions as a support activity. On the Webinar, the dean and vice deans working in the Open Education System and the students get together synchronously at the Student Meetings. This enables the students to tell their wishes, suggestions and complaints directly to the administration. Held every week, this activity helps ensure the interaction between the student and the institution.

iTunes U

Anadolu University Open Education System has been striving to adapt to the advancing learning environments. Sharing knowledge by using technology has become vital. The courses in the Open Education System can be downloaded free of charge via iTunes U. In the iTunes U environment, where many prestigious universities offer open course contents, the courses can be presented in a audio-, print-, or video-based way. Anadolu University is the first Turkish university that offers course content on iTunes U.

Call Center

This is an important structure in the Open Education System whereby students can synchronously be served by phone. 30 specialists work in this center. Each specialist takes an in-service training first. Those who complete the training successfully start to work in the call center. It has a very important role in building direct synchronous communication with the students. Beyond merely replying student questions, the suggestions and complaints are also reported to the center. This service is open not only to the students but to everyone wanting to get information about the system.

Frequently Asked Questions (FAQ)

Various communication channels have been set up in the Open Education System to answer students' questions. Structures like offices, e-seminar and call centers are also the components of the student support system. Established to solve student problems and taking suggestions, the FAQ offers an asynchronous support service. The detailed information about this system is given under the heading below.

Hastag-Based Frequently Asked Questions

Structurally, the Open Education System serves about 3 million students. This number represents the students enrolled in the system. However,

the number of people who want to join the system or who want to get information to know about the system is unclear. If each question is not clarified, it will create different problems. The information about the Open Education System must be provided via different channels by the university. Otherwise, students may become the victims of unreliable sources of information.

There are certain questions that are frequently asked by the students in the Open Education System. Some of the questions compiled from the questions to the call center, questions by the students who inquire at the field offices, the questions to the central office, and the questions from e-mail messages are on registration, materials, education system and procedures. Topics with the highest ratio from hastag-based frequently asked questions are given in Figure 1.

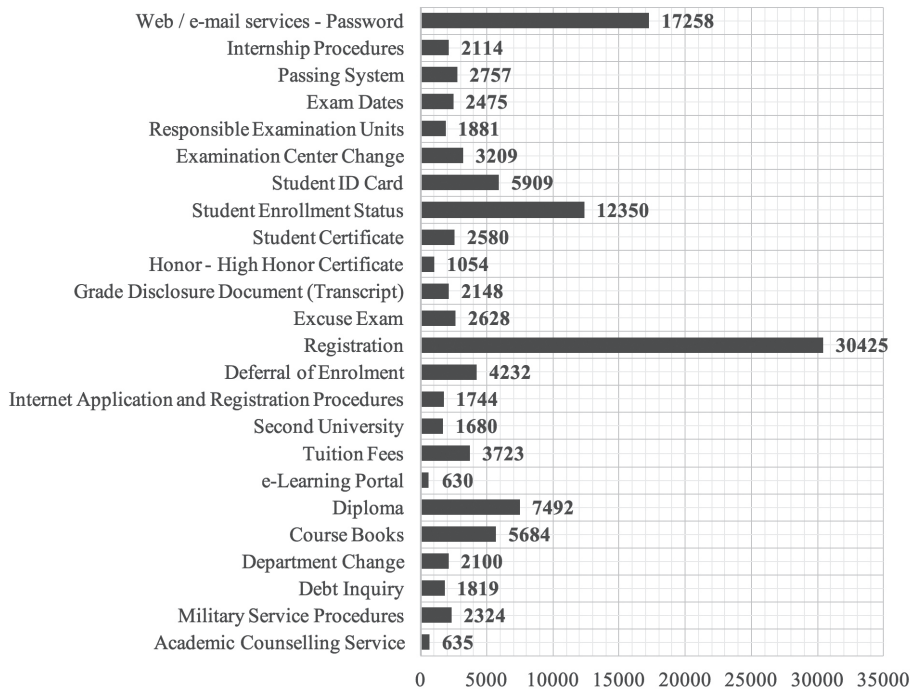


Figure 1. Topics with the highest ratio from hastag-based frequently asked questions

When the students' demands for information are analyzed, they are seen to be essentially related to (1) Student Services (2) Tests (3) Learning Environments (4) Enrolment Procedures and (5) Open Education System. These headings allow the most frequently asked questions by students to be grouped under a certain category. Therefore, these are the basic headings of the established FAQ system.

Frequently Asked Question service of the Open Education System is an asynchronous web environment. The system has several components in itself. These are (1) Hashtag (2) search engine, (3) question archive, (4) fixed question, (5) social media share and (6) I Want to Ask a Question section. The first component of the system is the Hashtag element. They can send a message via social media regarding Open Education System by attaching the #AskAndLearn tag on all the questions. These questions are reviewed and added to the question database by the system staff. If there is an answer for their question, they are guided to that answer.

Another component is the search engine. The home screen of the FAQ has the search engine text box. As soon as the users begin typing their questions in this search box the questions saved on the database begin to show up on the screen. If the user's question has already been asked, he/she can directly select the question and access the relevant answer. The search engine screenshot of the system is shown in Figure 2.



Figure 2. The search engine interface of FAQ

The question archive is the section where the questions that have been asked by the users so far and the frequently asked questions added by the system admins are kept in certain categories. In this section the questions are grouped in 6 categories as (1) Student Services (2) Tests (3) Learning Environments (4) Enrollment Procedures (5) Open Education System and (6) Other. The user making a choice of category can see all the questions under the relevant heading. By clicking on the questions he/she can see the hashtag, question, answer, the person asking the question and date information on the opening window.

Fixed question refers to the frequently asked questions that may change periodically. For example, during the registration periods, questions about the registration date would be very common. These questions are fixed under categories and ensured to be always on top. Thus the users can see them first. Fixed questions is a structure that allows students to reach information fast. The question archive screenshot is shown in Figure 3.


#sorunöğrenin	Bütün Kategoriler	Öğrenci Hizmetleri	Sınavlar	Öğrenme Ortamları	Kayıt Süreçleri	Açıköğretim Sistemi	Diğer	
 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakülteleri #sorunöğrenin Bütün Kategoriler								
[SABİT SORU] Büro telefonlarına nasıl ulaşabilirim? ... Abdulkadir Karadeniz, Eskişehir 27 Ekim 2014	[SABİT SORU] Sınav merkezi değişikliğini nasıl yapabilirim? ... Fatma Güneş, İstanbul 30 Ocak 2015	[SABİT SORU] Akademik danışmanlık hizmetleri ne zaman verilmeye başlayacaktır? ... Halit Süzen, Kars 30 Ocak 2015	[SABİT SORU] Şifremi unuttum/kaybettim/hatırlamıyorum. Yeni şifre nasıl alabilirim? ... Mehmet Türe, Eskişehir 17 Şubat 2015	[SABİT SORU] Nasıl öğrenci olabilirim? ... Zübeyde Güllük, İstanbul 20 Şubat 2015	[SABİT SORU] Sınavlarda sorumlu olduğum üniteleri nasıl öğrenebilirim? ... Fidan Balcı, Bilecik 11 Mart 2015	[SABİT SORU] Sınav kuralları nelerdir? ... Hasan Hüseyin Bayraktar, Muğla 01 Nisan 2015	[SABİT SORU] 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi değişen ders kitapları listesi ne zaman yayınlanacak? ... Büşra Genç, Giresun 07 Nisan 2015	[SABİT SORU] Sınav soruları ve cevap anahtarları internette nerede yayımlanıyor? ... Mehmet Sandık, Eskişehir 27 Nisan 2015
Açıköğretim e-Öğrenme Portalı nedir? ...	e-Öğrenme portalının internet adresi nedir? ...	Öğrenme hizmetleri nelerdir? ...						

Figure 3. The question archive of FAQ

The red question headings in the Figure indicate fixed questions, the name at the bottom indicates the person asking the question, and the date indicates when the question was asked. Social media share is a feature that enables students to share the answers to the questions on their own social media accounts. The replies given by the system workers to the questions asked by the students can be seen by everybody. Students may want to share these answers with their own social networks.

The final FAQ component is the “I want to ask a question” section. In this section, if the student cannot find the answer to the question he/she searched in the question archive, he/she can produce a new question. When typing in a new question, name-surname information is requested so that the question owner is clear. Additionally, to be able to provide feedback to the person, e-mail information is also needed. Some answers may be personal, for instance, the course pass-fail status of a student is not revealed to the general public. It is emailed only to the person asking the question. Otherwise, the answers given to the questions by the specialists are published in the system.

The administration of the Hashtag-Based Frequently Asked Questions web page is an important task. This task is performed by the Open Education System student information center. 12 student affairs support specialists and 1 web coordinator work in this center. This team is responsible for tracking the questions in the system, the questions and answers that need to be updated, following social media, and giving feedback to students. It is crucial not to provide students with erroneous answers. As such, the information given by this center is critical. The specialists working in this center receive in-service training and are chosen from among the experienced staff who master different components of the Open Education System.

Results and Suggestions

Use of technology for student support in open and distance education and Anadolu University hashtag-based frequently asked question system case is the focus of this study. Furthermore, the developments and

transformations in open and distance education are also discussed. Open and distance education has been drawing great attention as the fastest growing and developing field by the driving force of the information and communication technologies. Despite such advanced technology support and developmental momentum it enjoys, the fact that four out of every five enrolled students drop out is considered as one of its most important weaknesses (Simpson, 2013). The relevant literature states that the most fundamental reason for this weakness is student support. In order to cope with this most important problem of open and distance education, student support needs to be strengthened, expanded and diversified by utilizing advanced technology resources.

Furthermore, the increasing internationalization is remarkably differentiating and diversifying the student profiles. These students' needs also vary considerably. All of these factors lead student support services, as an indispensable part of the open and distance education services, to become increasingly diversified, sophisticated and difficult. Supporting self-learning in open and distance education is crucial both for lowering the dropout rates and the sustainability and improvement of the system. There are quite rich facilities and opportunities like social media for student support today. Among these opportunities is the development of target group specific environments and tools besides the effective and efficient use of the currently popular social Web environments for student support. The hashtag-based frequently asked question platform of Anadolu University Open Education System is one of the best examples for this.

In this chapter, the Hashtag-Based Frequently Asked Question system is analyzed as one of the Anadolu University Open Education System services. The analyses indicate that the students use this service mostly for Student Services, Tests, Learning Environments and Enrolment Procedures. Student services covers information regarding diploma, password, student document, student ID card, etc. When these topics are structurally analyzed, they can be said to constitute the basis of the student support services. Accurately answering questions about all these topics one by one requires quite complex and comprehensive organiza-

tions. As such, one of the most appropriate environments to be used is the frequently asked questions system. Thanks to such a system, instead of separately answering the questions with the same answer, it becomes possible to answer them all at once. Another advantage is that the student can ask as many questions as he/she wants. When these systems are divided into mobile groups with hashtag structures, as effectively used especially on twitter, students' tasks become even easier. Thanks to these structures, the students can see others' questions as well and can themselves ask questions under a certain hashtag. Such systems may be highly helpful especially for institutions offering open and distance education to large masses.

REFERENCES

- Common Welth of Learning (COL), (2000). *An Introduction to Open and distance learning*. Retrieved October 24, 2000 from <http://www.col.org/ODLIntro/IntroODL.htm>
- Casey, D.M. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 52(2), 45-51.
- Floyd, D. L., & Casey-Powell, D. (2004). *New roles for student support services in distance learning. New directions for community colleges*, 2004(128), 55-64.
- Irizarry, R. (2002). *Self-efficacy and motivation effects on online psychology student retention*. *USDLA Journal*, 16(12).
- Kamat, M. S., & Sen, P. (2012). *Student Support Services (SSSs) in Open & Distance Learning (ODL) Institutions for Achieving Education for All (EFA)*. Available at SSRN 2018848.
- Ritzer, G. (1998), *The McDonalidization Thesis*, Sage Publications, London

Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management. *Distance Education*, 21(2), 216-235.

Simpson, O. (2013). *Supporting students in online, open & distance learning*. Routledge.

Virtualidad como estrategia de prevención de abandono en estudiantes de ingeniería. Programa plurianual 2014-2017 (PROinEDUCA) UTN FRM

José Luis Córlica^{1, *}; Santiago Pérez^{1, *}; Daniela Carbonari^{1, *}; Daniel Argüello^{1, *}.

¹Grupo UTN de Investigación y Desarrollo en TIC. Área Enseñanza y TIC. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Mendoza

*jose Luis.corica@frm.utn.edu.ar /santiagocp@frm.utn.edu.ar / dcarbonari@frm.utn.edu.ar / darguello@frm.utn.edu.ar

RESUMEN

El presente capítulo desarrolla la inclusión de la virtualidad como estrategia de prevención de abandono estudiantil adoptada por la Facultad Regional Mendoza de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina. Dicha estrategia se materializa a través de un programa plurianual aprobado por su Honorable Consejo Académico. El programa se fundamenta en la variación de las características generacionales y la errónea presunción de algunas competencias en los ingresantes, la variación de la estrategia cotidiana de construcción de los aprendizajes propia de las nuevas generaciones y las dificultades de terminalidad y desgranamiento propias de las carreras de ingeniería.

El proyecto propone la utilización de la virtualidad en los últimos años de las ingenierías, en las que los estudiantes poseen características esenciales para la utilización de la virtualidad, como el contar con disciplina de estudio, un esquema cognoscitivo enriquecido, capacidad de autogestión y autonomía. En el trabajo se abordan las características de la normatividad que hace posible la bimodalidad en la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina y el modelo didáctico pedagógico adoptado. Finalmente, se mencionan los resultados obtenidos en el primer año de implementación y las respuestas de estudiantes a una encuesta semiestructurada realizada en una de las cátedras que participó del proyecto.

Palabras clave: Abandono en carreras de ingeniería, tasa de desgranamiento, virtualidad, capacitación docente, Programa Integral

FUNDAMENTOS DE PROINEDUCA

El estudiante tecnológico de hoy no es igual al de ayer. Pueblan nuestras aulas estudiantes nacidos en la era de internet, descritos por la sociología como pertenecientes a la generación NET. Para estos estudiantes, internet “estuvo desde siempre” tal como era para la generación de los hoy profesores con la televisión. Es por ello que les resulta difícil (sino imposible) imaginar un mundo sin internet ni celulares (Córica, 2012).

Este estudiante de nueva generación, construye sus aprendizajes de manera diferente a la forma en la que los construían los de la generación anterior, puesto que han desarrollado a través de su cotidiana costumbre de acceso hipervinculado a la información (que se encuentra abundante, pero fragmentada en internet), una especial capacidad de integración fragmentaria.

Esta nueva generación de estudiantes posee algunas características notables (Ferreiro, 2006), que se presentan como una oportunidad (autonomía en la localización de datos, destreza en el manejo de dispositivos de acceso a la información, la ya mencionada capacidad de integración fragmentaria, etc.) propias del nativo digital (Prensky 2001). Debe te-

nerse en cuenta que esta tendencia generacional se verá aún más reforzada a futuro, dado que “El número de usuarios de internet creció en 10.7% en todo el mundo en el 2012” (Sainz Peña, R (Eds.) 2014).

Por otra parte, presentan una serie de carencias en sus competencias básicas que forman parte esencial de la didáctica universitaria. Nos referimos por ejemplo, a la capacidad de lectura comprensiva de textos con complejidad, a la capacidad de plasmar de manera unívoca sus ideas por escrito, a la capacidad de análisis y síntesis, a la competencia para el sostenimiento de ideas y su argumentación académica y especialmente a la capacidad de abstracción y comprensión de modelos teóricos.

Estas competencias básicas, por haber formado parte de las características del ingresante a la universidad de las generaciones anteriores, se presumen existentes y por consecuencia su construcción nunca fue objetivo de las acciones didáctico pedagógicas en la universidad. Dicha falta de competencias generan el primer tipo de deserción o abandono, a la que denominaremos “abandono temprano” en las carreras de ingeniería.

Por otra parte, es una realidad que el sistema universitario cuenta con una inercia curricular importante y un cuerpo profesoral cuya didáctica en el aula y el laboratorio ha variado muy poco a lo largo del tiempo. Este nuevo estudiante encuentra entonces, al acceder a la universidad, un cuerpo profesoral de inmigrantes digitales con didácticas muchas veces propias del siglo pasado.

Es en este escenario en el que PROINEDUCA se propuso implementar acciones que logran aprovechar las potencialidades de la nueva generación, y complementar las carencias con las que los estudiantes de hoy arriban al sistema de educación universitaria, a través de un programa de innovación didáctico tecnológico basado en la incorporación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones aplicadas a la Educación (TICE) y de esta manera reducir la tasa de deserción.

Un perfil de ingresante distinto merece una propuesta didáctica distinta, capaz de basarse en las fortalezas presentes en dicha generación, pero también de formar las competencias que se encuentran generacionalmente ausentes y son imprescindibles para la formación de un ingeniero del siglo XXI.

La propuesta de innovación educativa a través de TICE se apoyó en el aprendizaje por descubrimiento y experimentación, el aprendizaje en red, el estudio de casos que conlleva al aprender haciendo, el aprender de manera colaborativa, con otros, y a lo largo de toda la carrera profesional. Se propuso alcanzar esta finalidad a través de la incorporación, en toda la carrera, de espacios virtuales de acompañamiento a la presencialidad, especialmente orientados a dar soporte a las actividades didácticas de profesores y de los jefes de trabajos prácticos. Este objetivo, se extendió a la semipresencialidad a partir de la ordenanza 1129 del Honorable Consejo Superior de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, denominada “Régimen de cursado intensivo para las carreras de grado en el ámbito de la Universidad Tecnológica Nacional”.

Por otra parte, existen dos problemáticas adicionales, transversales a las carreras de ingeniería, en nuestra Facultad Regional Mendoza. Nos referimos a la eficiencia terminal y la dificultad de combinar el trabajo con la vida universitaria en los últimos años de la carrera, ambas variables asociadas con el segundo tipo de abandono de las carreras de ingeniería que denominaremos “abandono de proceso”.

Las carreras de ingeniería, por su complejidad curricular, toman al estudiante muchos años desde el inicio hasta la graduación. En esos años, es frecuente que se produzcan cambios sociológicos en la vida del sujeto (formación de pareja, responsabilidades parentales, etc.) que lo obligan a combinar el trabajo y el estudio.

Esta necesidad que aparece muy frecuentemente en los últimos años de la carrera, tiene como resultado una tendencia al retraso del ritmo de presentación a los exámenes y también del ritmo de cursado, que se constituyen en una de las causas más importantes del desgranamiento y abandono estudiantil.

Desgranamiento y tasa de abandono tienen un efecto negativo en la eficiencia terminal pero, más importante que ello, tienen consecuencias devastadoras para la vida futura del estudiante quien afrontará, a veces de manera definitiva, la frustración de la inversión de años de tiempo y esfuerzo, sin la posibilidad de la mejora en calidad de vida y en capacidad de retribuir a la sociedad que otorga la titulación universitaria.

La primera problemática (eficiencia terminal) es compleja y multicausal, y como tal, de muy difícil solución. Sin embargo, el PROINEDUCA se comporta como una herramienta fundamental: el acompañamiento (sin presencialidad) a los estudiantes, para la preparación y aprobación de las materias de los últimos años de las carreras de grado, seleccionadas por la autoridad competente.

La segunda problemática (combinación del estudio y el trabajo) si bien es transversal a todas las carreras, dado que muchos de los estudiantes de la otrora Universidad Obrera Nacional y hoy Universidad Tecnológica, son trabajadores que acceden a la educación, se presenta de manera mucho más frecuente en los últimos años de la carrera por las responsabilidades sociológicas antes mencionadas.

En resumen, el PROINEDUCA es la estrategia adoptada para implementar, dentro de la flexibilidad contemplada en las resoluciones y ordenanzas vigentes, espacios virtuales para acompañar la presencialidad, la semipresencialidad, el cursado o recursado intensivo y la preparación de exámenes finales sin presencialidad.

Los objetivos, metas y estrategias adoptadas

En el programa se propuso los siguientes objetivos:

- Incorporar tecnologías a los ambientes de aprendizaje de grado, replanteando el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándolo en el aprendizaje, incorporando espacios virtuales, fomentando el uso de los ambientes, herramientas y recursos multimediales, y la interacción y aprendizaje en red, a los que se encuentra familiarizado el estudiante de hoy

- Disminuir la tasa promedio de duración de la carrera de los alumnos, favoreciendo el recursado virtual intensivo
- Aumentar la eficiencia terminal, creando instancias de acompañamiento en la preparación de exámenes finales de estudiantes próximos a la graduación
- Disminuir la tasa de desgranamiento y abandono, aumentando la flexibilidad para estudiantes que trabajan en los últimos años de la carrera.

Las metas establecidas a cuatro años fueron:

- Capacitación en didáctica de la virtualidad, de al menos un docente del 100% de las cátedras de los dos últimos años, del 50% de las cátedras de Básicas y de aquellas que, a criterio de los responsables, se consideren prioritarias para este proceso, en las carreras de grado de nuestra Regional
- Incorporación de tecnología de campus virtual en la gestión de las actividades académicas de las cátedras correspondientes.

A continuación detallamos las estrategias que se han adoptado para el desarrollo del Programa:

a. Incorporación de tecnología virtual.

Esta primera estrategia está orientada a la utilización de las tecnologías virtuales con las que los estudiantes construyen sus aprendizajes cotidianos, para la construcción de aprendizajes de la ingeniería.

El plan requirió acciones de capacitación de los docentes en tres áreas de conocimiento específicas: Didáctica de la virtualidad, Manejo de Espacios virtuales y Producción de material de estudio para la virtualidad. Para dichos saberes se cuenta en la FRM, con expertos a lo interno de la institución.

Se realizó entonces una capacitación progresiva, en la que los docentes construyeron las competencias mencionadas, dando como resultado del plan de capacitación, espacios virtuales (aulas virtuales) que plantean un recorrido por instancias de aprendizaje sujetas a un cuidado diseño instruccional, los materiales de soporte para el estudio y gestión de las actividades de aprendizaje.

b. Dictado bimodal en las asignaturas de los primeros y últimos años.

La formación virtual carente de presencialidad requiere, por parte del estudiante, una serie de competencias y actitudes específicas como condición de posibilidad. Nos referimos específicamente al dominio de herramientas tecnológicas, la presencia de los organizadores previos necesarios en el esquema cognoscitivo del sujeto aprendiente (Ausubel 1983), y una alta (o muy alta) capacidad de autogestión y disciplina de estudio.

La ausencia de estas características en el estudiante recién graduado de la secundaria será un especial desafío para el dictado bimodal, y explica muy frecuentemente la alta tasa de abandono temprano.

Por el contrario, el estudiante de los últimos dos años de la ingeniería, es un individuo que se ha “profesionalizado” en su actividad estudiantil. El haber arribado a la última etapa de su carrera le ha enriquecido el esquema cognoscitivo, razón por la cual cuenta con los conocimientos previos necesarios para afrontar los nuevos saberes que las asignaturas proponen construir. Por otra parte, es un individuo que ha demostrado la necesaria autodisciplina que se requiere para avanzar a través de los años en una carrera de ingeniería.

Finalmente, el estudiante de los últimos años tiene amplio dominio, no sólo de las herramientas tecnológicas, sino también habilidades prácticas para el manejo de muchos de los dispositivos que formaron parte de sus prácticas de laboratorio en los dos primeros tercios de su carrera universitaria.

Salvando las Cátedras del Departamento de Básicas y las que los departamentos consideren prioritarias, el PROINEDUCA se centró en esta primera fase en el último tercio de las carreras de ingeniería (y no el primero), dadas las mejores potencialidades para la incorporación de los espacios virtuales.

Adicionalmente, es el estudiante de ésta última etapa el que posee la mayor carga de trabajo, y es muy frecuente que dicha carga se superponga con los horarios asignados para el cursado de las asignaturas, dejándolo entonces en la disyuntiva de cursar menos asignaturas (y desgranarse en la carrera), abandonar los estudios (como consecuencia de largo plazo del desgranamiento), o bien asistir al cursado luego de una jornada completa en un nivel alto (o muy alto) de responsabilidades de trabajo, propias de un “casi” ingeniero.

El programa realiza la virtualización de asignaturas que, siguiendo el modelo de diseño instruccional del programa de educación virtual y a distancia de la FRM, diseña la propuesta didáctica y produce los materiales educativos necesarios para el dictado virtual que la oferta bimodal propone, abriendo así la posibilidad de que el estudiante elija para esas asignaturas la virtualidad o la presencialidad.

c. Modalidad de cursado virtual reducido para la preparación de exámenes en los últimos años.

El estudiante que trabaja y que se ha alejado de su cohorte original por consecuencia del desgranamiento, se encuentra en un escenario que frecuentemente conduce al abandono de la carrera: debe recurrir a asignaturas, conformando cohorte con otro grupo humano con el que dista en grupo etario y con el que carece de relación.

Se encuentra siendo un individuo con cinco o más años de dinámica laboral en la empresa que, para poder concluir su carrera, debe separar tiempo laboral e integrarse con un grupo de estudiantes que estaban cursando estudios secundarios cuando él cursó la asignatura por primera vez.

Tal escenario resulta, la más de las veces, en el abandono definitivo de la carrera de ingeniería.

El PROINEDUCA contempla la implementación de un sistema de acompañamiento virtual intensivo para la preparación de exámenes, que permite al estudiante de los últimos años adoptar un esquema en el que se refrescan los contenidos teóricos, se le asiste en el abordaje a los contenidos teóricos y prácticos, y se le da soporte en la preparación del examen final, que como requisito de cursado reducido, debe ser rendido en las semanas subsiguientes a la finalización del mismo.

De esta manera, el estudiante de los últimos años, con boleta, encuentra un escenario en el que, aportando el esfuerzo necesario, refresca los contenidos de la asignatura y “prepara” el examen, realizando ambas actividades en un espacio virtual con el acompañamiento de los docentes de la cátedra.

El proyecto considera conveniente el imponer inmediatez entre el cursado reducido y el examen de manera de minimizar las posibilidades de que el esfuerzo realizado no redunde en un avance concreto en el número de materias aprobadas.

d. Modalidad de cursado virtual reducido en la carrera.

El estudiante que debe recursar una materia, se encuentra en un escenario complejo, que generalmente deriva en la pérdida de uno o más años de cursado.

En este caso, el PROINEDUCA permite adicionalmente la creación de un sistema de cursado virtual intensivo, que permita al estudiante resolver su situación en paralelo con el cursado presencial.

Resultados obtenidos

Luego del primer año de implementación del Programa, donde se han completado dos ediciones del curso de “Manejo de Herramientas Virtuales” y una del “Curso de Postgrado de Actualización en Nuevas Herramientas para la Virtualidad”, se han logrado los siguientes resultados en cuanto a docentes capacitados:

Cantidad de docentes capacitados en manejo de herramientas virtuales: 90.

Cantidad de docentes que realizaron Curso de Posgrado de Actualización en Nuevas Herramientas para la virtualidad: 19.

Como consecuencia del desarrollo de estas actividades de capacitación, se ha logrado que 8 asignaturas queden desarrolladas para el dictado con formato bimodal y que en la nueva edición del curso de Posgrado de Actualización estén cursando 25 docentes.

Percepción de los estudiantes

Como parte de las estrategias de evaluación del programa, se realizó un estudio de indagación sobre la asignatura Arquitectura de Computadoras de la carrera de Ingeniería en Sistemas. Los docentes de la asignatura fueron parte, desde el inicio, de la capacitación docente y la aplicaron en el desarrollo del Aula Virtual de su cátedra.

El universo bajo estudio es de 200 estudiantes de los cuales se seleccionó al azar una muestra del 15%. En este sentido, de los casos estudiados, 45% fueron varones y 55% mujeres, donde el promedio de edad fue de 21.9 años con un desvío de 3.8.

Las percepciones de los estudiantes se muestran en los siguientes gráficos:

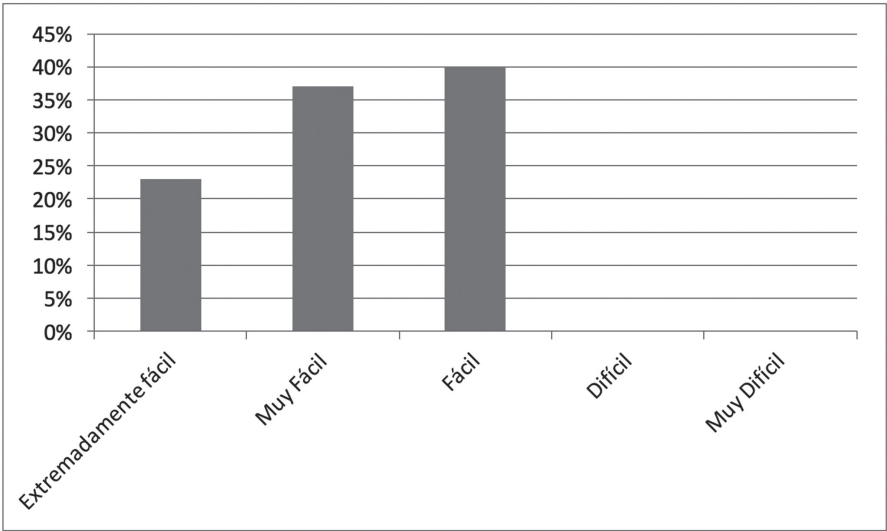


Gráfico 1. Facilidad de uso del aula virtual

Se puede ver que para los alumnos el uso de las aulas virtuales no presenta mayor dificultad. Un grupo de 23% de estudiantes señala que les resultó “extremadamente fácil” el uso del aula virtual, no registrándose ninguna respuesta para la opción “Difícil” o “Muy Difícil”.

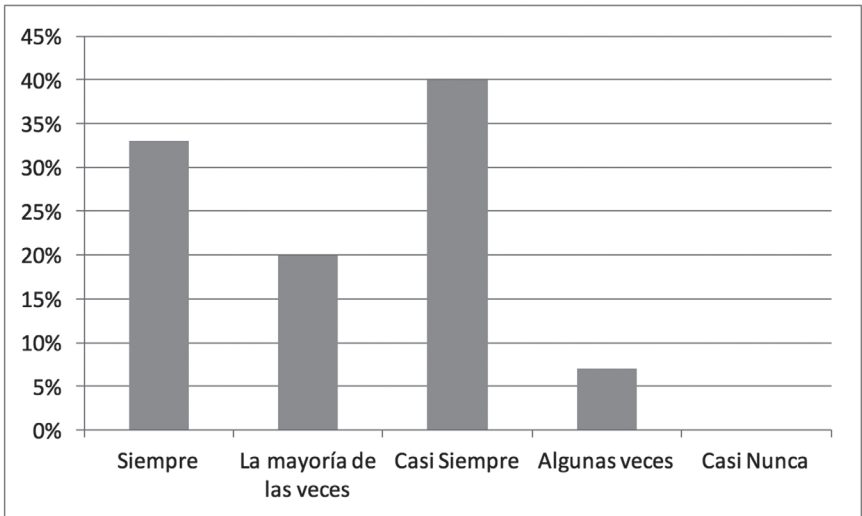


Gráfico 2. Disponibilidad del aula virtual

En este apartado estamos evaluando la percepción de los alumnos respecto de la disponibilidad del aula virtual, lo cual es muy importante para la implementación de la modalidad virtual en el dictado de las materias. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, el entorno estuvo ampliamente disponible. Sólo 7% de los involucrados en el estudio señalaron alguna dificultad de disponibilidad de la plataforma, mientras que el 93% se distribuyó entre las opciones “Casi siempre” “La mayoría de las veces” y “Siempre”.

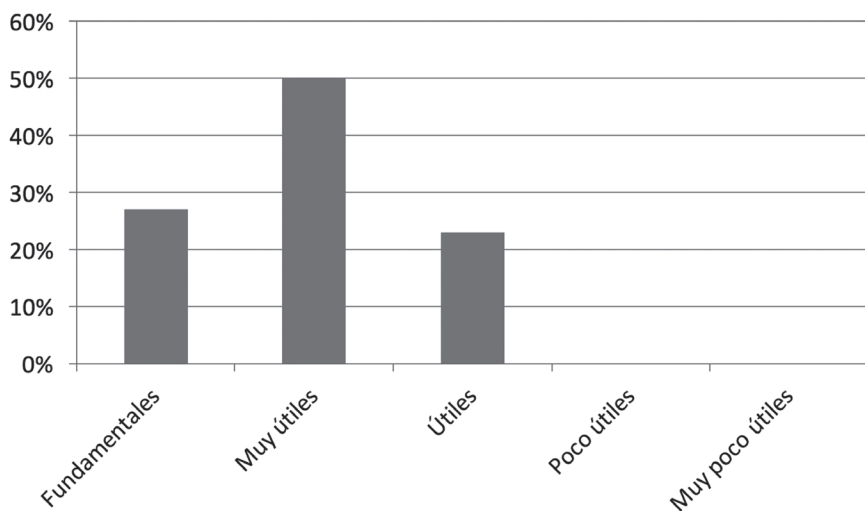


Gráfico 3. Utilidad de los recursos didácticos

Los alumnos que participaron del dictado de esta materia realizaron en su totalidad una valoración positiva de la utilidad de los materiales didácticos y recursos. No se registró respuesta para las opciones “Poco útiles” o “Muy poco útiles”. Entre las percepciones positivas, la mayoría encontró que resultaron “Muy útiles” (50%) mientras que el resto de las respuestas se distribuyó casi en partes iguales entre “Fundamentales” y “Útiles”.

Estas respuestas oficiaron en una validación del programa toda vez que durante las capacitaciones se procedió a la orientación para el desarrollo de los materiales y recursos que se utilizaron en el dictado de la cátedra.

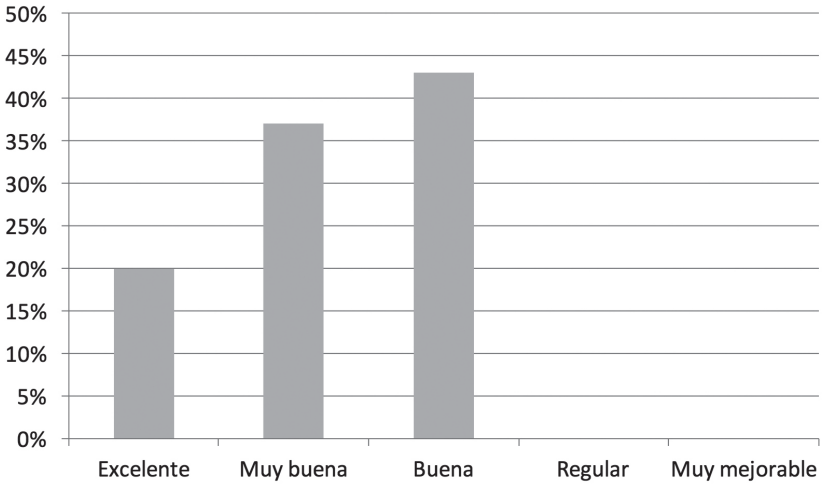


Gráfico 4. Calidad de los videos

En la cátedra analizada, se incluyeron videos como parte de los recursos didácticos. Como parte del análisis de los resultados obtenidos, es intención del proyecto evaluar este tipo de recursos para analizar la necesidad (o no) de mejorar la producción/selección de videos. La indagación sobre la calidad de los videos resultó completamente positiva (sin respuestas para la categoría “Regular” o “Muy mejorable”. De las respuestas positivas, 43% de los encuestados sostuvo que la calidad fue “Buena” mientras que las opciones “Muy buena” y “Excelente” sumaron 57% de las respuestas.

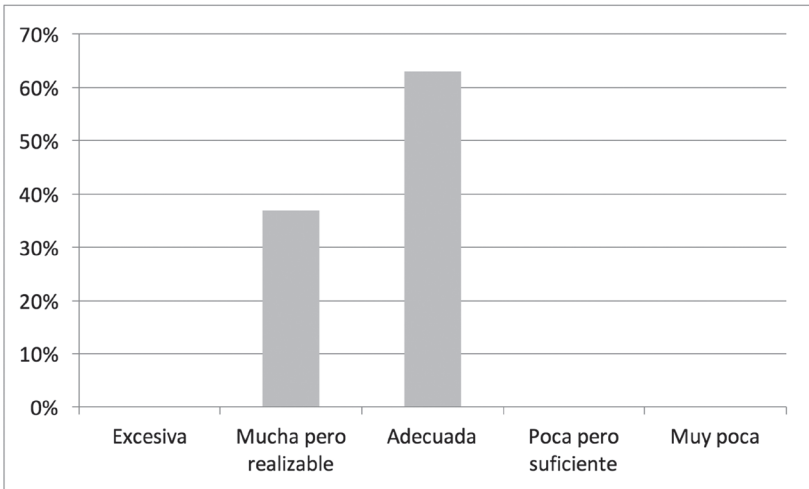


Gráfico 5. Persepción de la cantidad de prácticas propuestas por tema

Otro aspecto evaluado es la cantidad de prácticos propuestos por cada uno de los temas desarrollados, que muestra una valoración positiva sin opiniones negativas. El 63% de los encuestados respondieron que la cantidad de prácticas fue adecuada y 37% que fue mucha pero realizable.

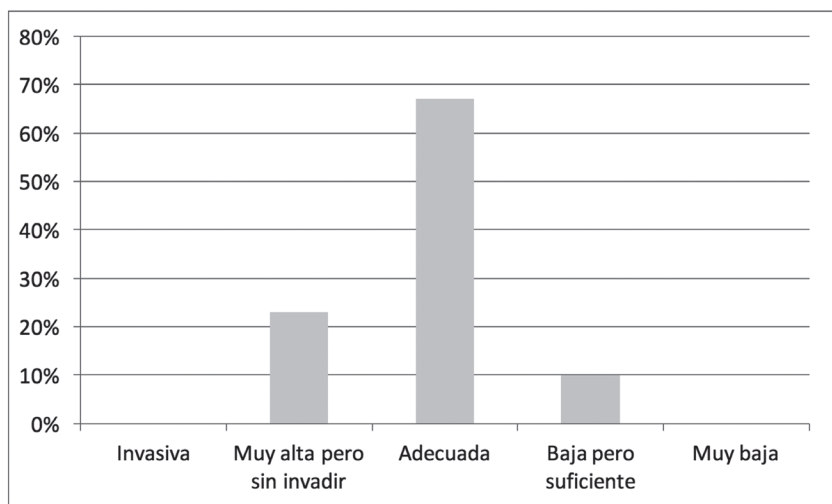


Gráfico 6. Persepción sobre la presencia de los docentes en el aula

En cuanto a la presencia de los docentes en el aula virtual la mayoría de los estudiantes (67%) la percibió como adecuada, sin que ninguno señalara que la presencia le resultó invasiva o muy baja para sus necesidades. El resto de los encuestados posee un grupo mayoritario que percibió la presencia docente en el aula virtual como “Muy alta sin invadir” y un porcentaje minoritario (10%) la percibió como “Baja pero suficiente”.

Con la finalidad de indagar sobre qué proporción de virtualidad / presencialidad desearían en el futuro para el resto de las asignaturas de la carrera, los estudiantes respondieron que desearían más virtualidad que presencialidad. El 61.5% fue el promedio de los valores reportados como óptimos de virtualidad, con una dispersión entre las opiniones de +/- 30.

CONCLUSIONES

La inclusión de la virtualidad, como estrategia para evitar el abandono en las carreras de ingeniería en la Facultad Regional Mendoza, de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, se materializó a través de un programa plurianual de cuatro años de duración. El programa PROinEDUCA fue diseñado por la Dirección de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Educación (TIC en Educación), y aprobado por el Honorable Consejo Académico de la esa casa de estudios.

Las estrategias adoptadas para el desarrollo del Programa fueron:

- a. La incorporación de tecnología virtual.
- b. El dictado bimodal en las asignaturas de los primeros y últimos años.
- c. La modalidad de cursado virtual reducido para la preparación de exámenes en los últimos años.
- d. La modalidad de recursado virtual reducido en la carrera.

En el primer año de desarrollo se han alcanzado los objetivos propuestos, tanto en cantidad de asignaturas en formato bimodal, como en cantidad de docentes capacitados en el uso del campus virtual y en herramientas para la virtualidad. La capacitación específica incluyó la formación sobre MOODLE y un Postgrado de Actualización sobre Nuevas Herramientas para la Virtualidad en Ingeniería.

Se realizaron diversas actividades de evaluación del PROinEDUCA, entre ellas la indagación sobre el impacto del programa observado en la asignatura Arquitectura de Computadoras, de la carrera de Ingeniería en Sistemas.

Se consultó a los alumnos de la asignatura sobre los siguientes aspectos:

- Facilidad de uso del aula virtual
- Disponibilidad del aula virtual
- Utilidad de los recursos didácticos
- Calidad de los videos
- Percepción de la cantidad de prácticas propuestas por tema
- Percepción sobre la presencia de los docentes en el aula.

La percepción ponderada positiva de los estudiantes sobre los aspectos indicados es del 90%. Y se reduce sólo al 74% cuando se acota a un alto nivel de satisfacción. Los estudiantes prefieren un esquema de semipresencialidad con 60% de actividades en línea y 40% de actividades presenciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, P., Novak, J., Hanesian, H.(1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Córica, J. L. (2012). Educación Virtual y Brecha Digital de Segundo Nivel. En Rama, C. & Morocho. M. (comp.), *Las nuevas fronteras de la Educación a Distancia* (págs. 53 -77). Loja: CALED.

Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del Siglo XXI: la generación N. *Revista Apertura*. Año 6 Número 5. Universidad Virtual de Guadalajara. México.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Imigrants. *On The Horizon*, 9(5).

Sainz Peña, R (Eds.). (2014). *La Sociedad de la Informacion en España 2013*. Madrid: Ariel.

El Centro de Acompañamiento Integral y Permanencia Estudiantil. Universidad Santo Tomás, Bogotá

Michael Alexander Pita Ojeda¹ y Félix Hernando Barreto Junca².

¹Coordinador Departamento de Bienestar Universitario – Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia – VUAD, Universidad Santo Tomás. Títulos: psicólogo, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); especialista en Auditoría de Salud; especialista en Gerencia de Instituciones de Seguridad; especialista en Psicología Jurídica y Forense, Universidad Santo Tomás; maestría en Psicología con énfasis en Psicología Organizacional (tesista), Universidad Católica de Colombia. Correo electrónico: ojeda7483@gmail.com

²Decano Facultad de Educación – Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia – VUAD, Universidad Santo Tomás. Títulos: candidato a doctor en Educación, Universidad Santo Tomás; máster en Dirección de Centros Educativos, Centro Universitario Villanueva, adscrito a Universidad Complutense de Madrid (España); magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana; licenciado en Educación Estudios Religiosos, Universidad de La Salle.

Correo electrónico: felixbarreto@ustadistancia.edu.co

RESUMEN

El acompañamiento estudiantil en la modalidad abierta y a distancia no es un proceso sencillo o que se pueda replicar fácilmente. En este capítulo se describe el proceso diseñado para estudiantes de la Universidad Santo Tomás en su modalidad abierta y a distancia durante sus primeros semestres de vida académica en la Institución, durante el cual desarrollan procesos de capacitación, inducción y adaptación a la vida universitaria que fomentan el sentido de pertenencia y contribuyen a la perma-

nencia estudiantil. Se describe el proyecto general de acompañamiento y los distintos departamentos y oficinas que intervienen en el proceso, también se enfatizan las problemáticas de la educación abierta en Colombia y se brindan estrategias que permiten solucionar las necesidades particulares de la población mientras se articula con otros procesos que adelantan la Universidad.

Palabras clave: acompañamiento estudiantil, permanencia académica, educación abierta y a distancia, adaptación institucional.

La Universidad Santo Tomás es una institución educativa con alto reconocimiento y distinción en temas de educación superior; posee una larga historia y tradición, así como un enfoque católico (1. USTA - PEI), por lo cual concentra toda su atención en la persona, en especial en su formación integral. Esta identidad le permite garantizar profesionales conscientes de la realidad y dispuestos a contribuir con soluciones efectivas a problemáticas sociales de distinta índole.

Desde la perspectiva humanista que sustenta la filosofía tomista, el interés primordial de la Universidad Santo Tomás es proporcionar a sus estudiantes los medios necesarios para su desarrollo integral (USTA, Estatuto orgánico 2004). En ese sentido, para la Universidad es esencial la creación de propuestas orientadas a identificar y abordar las necesidades que afectan el desempeño académico y experiencial de los educandos. Tales propuestas generan oportunidades para la discusión, así como espacios para su pensamiento y acción. De esta manera, el claustro se constituye en formador integral al brindarle al estudiante la posibilidad de desenvolverse en un ambiente universitario que lo ayude a optimizar su proceso formativo, en donde desarrolle sus propias habilidades y, al mismo tiempo, fortalezca su área profesional y personal.

De otro lado, la Universidad cuenta con la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), que se encarga de dirigir todos los programas académicos que se ofrecen bajo la modalidad de estudio Abierta y a

Distancia; cuenta con dos facultades: Educación y Ciencias y Tecnologías; además, con 26 Centros de Atención Universitaria a nivel nacional.

En temas de acompañamiento académico, las preocupaciones más frecuentes que se dan en los programas de educación a distancia están relacionadas con las condiciones territoriales y la comunicación entre estudiantes e institución, situación que no es ajena a nuestra Universidad como lo refleja la auto evaluación institucional (3). Sin embargo, para la VUAD el panorama descrito resulta de un gran interés por su incidencia en la atención que se puede prestar al bienestar de la comunidad educativa. Esto se evidencia en una necesidad de acompañamiento integral continuo para los estudiantes, que asegure una comunicación fluida, eficiente y eficaz, de modo que ellos alcancen el óptimo desarrollo de sus habilidades intelectuales y personales. Así, la VUAD considera prioritario ofrecerles alternativas y estrategias que eviten la interrupción de su proceso formativo.

En ese sentido, podemos considerar la deserción como un fenómeno que se presenta sin distinción, tanto en universidades públicas como privadas y en todas las áreas del conocimiento (4, Vázquez y Rodríguez). En la VUAD se han podido identificar varios factores que no son exclusivamente de tipo académico, que dificultan la permanencia de los estudiantes en su proceso educativo. Las causas pueden estar asociadas con una errónea interpretación de la modalidad, con problemas de orden económico y familiar, con una orientación profesional inadecuada o insuficiente, con la dificultad para adaptarse al medio universitario, con el bajo desempeño alcanzado durante la educación media debido a niveles académicos deficientes generados por la promoción automática, entre otros.

Al respecto, según Páramo y Maya (2012) durante el 2009 se reporta que en el país la deserción en la educación superior es vista como una problemática dual en la que no solo se deben conocer sus causas, sino también la manera de disminuirla. Así, se considera importante la permanencia del estudiante en la institución y cómo se alcanza cuando logra sus objetivos. Muchas de las estrategias sugeridas en el ámbito internacional

ya han sido implementadas en las instituciones de educación superior en Colombia, como por ejemplo los programas de apoyo estudiantil, de adaptación social y otras académicas de enseñanza y aprendizaje, muchas de estas se asumen desde compromiso social humanista de bienestar.

Teniendo en cuenta dichas referencias y los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional establecidos en la Ley 30 de 1992 (6) dirigidos a la seguridad en la calidad de la educación y la permanencia de los estudiantes, la Universidad Santo Tomás (USTA) considera de vital importancia establecer políticas de acompañamiento y seguimiento a sus estudiantes, que permitan integrar las principales áreas de desarrollo integral del individuo, desde su ingreso en la comunidad universitaria hasta el momento de su egreso, e incluso después de su graduación. Para tal fin, en la VUAD se ha diseñado un programa enfocado en las necesidades reportadas por los estudiantes, que se articula a través de varias dependencias académicas y administrativas que velan por su interés. En este panorama surgió el Centro de Atención Integral y Permanencia Estudiantil (CAIPE) con el fin de solucionar las problemáticas de los educandos, satisfacer sus necesidades y garantizarles un acompañamiento integral durante su proceso formativo.

Por lo tanto, el CAIPE (7) establece un programa de acompañamiento basado en la articulación de políticas institucionales, lineamientos nacionales, medios académicos y administrativos, con el fin de facilitar la adaptación, permanencia y culminación exitosa de la formación profesional del estudiante tomasino. El Centro tiene como objetivo acompañar a la comunidad tomasina en su paso por la Universidad, facilitar el conocimiento de sí mismo y de los demás miembros, con el ánimo de desarrollar sentido de pertenencia, compromiso individual con la Universidad, construcción de un tejido social incluyente y fortalecer las relaciones humanas.

Por consiguiente, basados en las políticas institucionales establecidas para el acompañamiento estudiantil (8), se cuenta con una *fase 0* de capacitación de los interesados en ingresar en la Universidad; una *fase 1* en la cual se les brindan estrategias de bienvenida y adaptación a la vida universitaria; una *fase 2* en la que se hace acompañamiento complementario

al estudiante y se le invita a participar en las actividades institucionales; una *fase 3* de apoyo para la graduación oportuna; y finalmente una *fase 4* de acompañamiento al egresado (figura 1).

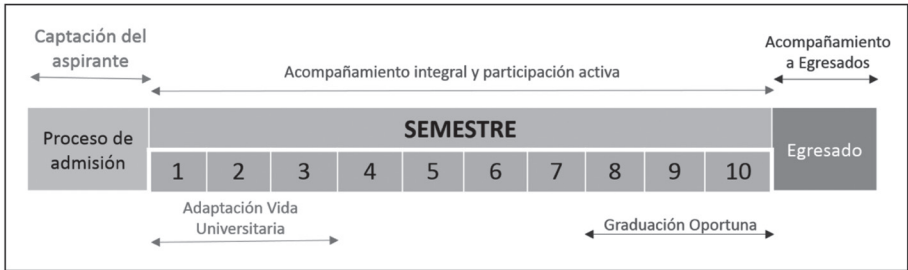


Figura 1. Fases del programa de acompañamiento en la vida académica del estudiante, de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás.

Para garantizar el éxito del programa, la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) cuenta con un Departamento de Bienestar Universitario, concebido en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) como un eje transversal a todas las áreas que se manejan en la Universidad; por este motivo, este Departamento comienza a liderar el Centro. A su vez, se cuenta con el apoyo de las facultades académicas y las oficinas de Admisiones, Proyección Social y Egresados, para garantizar el acompañamiento continuo de los estudiantes. Las distintas áreas se han dividido por subprogramas y cada uno de ellos lidera distintos proyectos enfocados en el discente (figura 2).

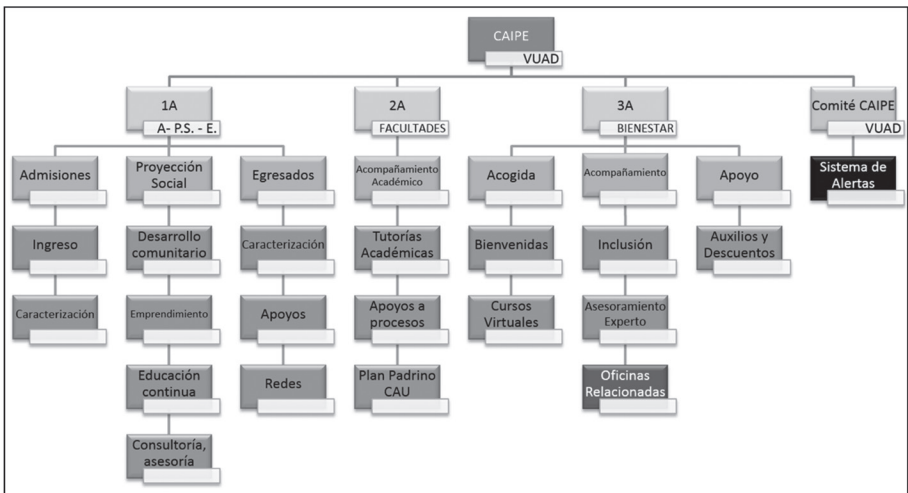


Figura 2. Estructura orgánica del programa de acompañamiento.

En este capítulo se expone el proceso que se lleva a cabo en la Institución para el acompañamiento temprano de los estudiantes de nuevo ingreso; esto es, la etapa 0 del programa, que aborda el acompañamiento que se realiza durante la captación del aspirante y su interés por la Institución; así como la etapa 1, que corresponde a la adaptación a la vida universitaria.

Programa de acompañamiento en los primeros semestres de vida universitaria

El programa de acompañamiento que se establece para fomentar la permanencia de los estudiantes en la modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, inicia antes de que el estudiante legalice su matrícula; en esta etapa, el aspirante pasa por un proceso de interés hacia el programa académico y recibe de la Oficina de Admisiones toda la información pertinente acerca del programa; adicionalmente, cada vez que el interesado lo requiere, puede recibir asesoramiento y acompañamiento de los coordinadores del programa académico de su elección. Esta estrategia les permite a los coordinadores conocer los intereses y necesidades que tienen los aspirantes en el momento de realizar el ingreso. Posteriormente, esta información facilitará la adaptación del estudiante a la vida universitaria en los primeros semestres.

Al finalizar su proceso de inscripción en la Universidad, los aspirantes deben presentar una serie de pruebas psicotécnicas según el programa académico al que están solicitando ingresar. Igualmente, todos deben presentar una entrevista de selección dirigida por el coordinador del programa, incluye el acompañamiento de otros profesionales, entre quienes se encuentra un psicólogo y un docente del mismo programa que desarrolle los proyectos del programa de acompañamiento estudiantil. Con base en esta entrevista se selecciona información relevante para determinar si el aspirante cuenta con las características necesarias para ingresar al programa académico de su elección y a la metodología Abierta y a Distancia.

Como parte del proceso para aprobar el ingreso de los aspirantes a la Universidad, también se le solicita presentar los resultados de la prueba de estado Saber Pro, esto se toma como referente inicial para conocer la capacidad intelectual que tienen los aspirantes. Para finalizar el proceso de selección se les exige diligenciar un formulario de caracterización del aspirante, en el cual diligencian información agrupada en cuatro factores principales: sociodemográfica, académica previa, capacidad financiera e interés por la Institución.

De este proceso en general se recogen datos relevantes para la Universidad en el momento de recibir al aspirante, pues de la entrevista se pueden tomar elementos clave, como interés por el programa, principales dificultades identificadas por el aspirante y actitud frente a la modalidad a distancia. Con base en la prueba de estado Saber Pro, se pueden medir los niveles académicos con los que llega el estudiante y determinar si requiere nivelación académica para iniciar su educación profesional. Con los datos de la encuesta de caracterización se pueden establecer las principales falencias con las que llegan los futuros estudiantes, y diseñar programas especializados que puedan cubrirles las principales necesidades académicas, geográficas, de salud o de accesibilidad a la información.

Aunque el programa de acompañamiento se encuentra diseñado para cubrir a toda la población académica, también se centra inicialmente en los estudiantes que pueden presentar riesgo de deserción prematura (antes de finalizar el primer semestre académico) o que ingresan por algún caso particular de convenios institucionales que realiza la Universidad con otras instituciones y que demandan un acompañamiento especial (licenciaturas condonables, programa *Ser pilo paga* u otros medios de pago en los que interviene el Icetex).

En algunos casos ingresan personas que llevan mucho tiempo sin haber estudiado o que obtuvieron puntuaciones muy bajas en las pruebas de estado, en estos casos la Universidad les ofrece cursos nivelatorios en áreas como lectoescritura, matemáticas e inglés; así mismo, por las características de la modalidad y el componente virtual que se maneja en la Universidad, también se les brindan cursos nivelatorios en sistemas informáticos.

En los Centros de Atención Universitaria (en adelante CAU), cuando hay mucha demanda de los estudiantes, el coordinador solicita que se brinden estos cursos de forma presencial en la ciudad en donde se encuentre, para garantizar el mayor impacto posible en regiones específicas.

Mediante la caracterización estudiantil se pueden identificar necesidades específicas de los estudiantes, que se originan, por ejemplo, a causa de limitaciones físicas o características poblacionales, como pertenecer a una comunidad étnica; a ellos se les brindan condiciones físicas adecuadas en los CAU y orientación psicológica en el departamento de Bienestar Universitario, en donde se les ofrecen estrategias de socialización y talleres de manejo del tiempo para que puedan organizar sus actividades personales y académicas.

Finalmente, todos los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad participan en una jornada de inducción y capacitación en la que se exponen temáticas propias de la Institución y de la metodología abierta y a distancia; además, se socializan los principales procesos académicos y administrativos que requerirán en su proceso formativo, como por ejemplo el correcto uso de las plataformas virtuales, la solicitud de certificados académicos o el proceso para ingresar a las bases virtuales y físicas con que cuenta la Universidad.

Así mismo, a los estudiantes activos matriculados en algún programa académico se les realizan jornadas de bienvenida y reinducción universitaria, en las cuales se tratan de nuevo estos temas con el fin de que ellos actualicen su memoria y conozcan otros procesos con los que cuenta la Universidad y que no se tenían cuando ingresaron.

Además, en el programa de acompañamiento también se realiza seguimiento a estudiantes que inscriben por segunda o tercera vez una asignatura, en éste reciben apoyo académico a través de la participación en tutorías académicas que les ayudan a alcanzar los objetivos de la asignatura.

Para aquellos estudiantes que al finalizar el primer semestre no renuevan su contrato de matrícula, se les realiza un seguimiento que consiste en contactarlos e indagar las razones por las cuales no continuaron su formación académica en la Universidad. Así se han detectado varias situaciones, entre las más comunes se encuentra que deben trabajar por períodos de tiempo determinados para reunir nuevamente el dinero y poder costear el siguiente semestre y, dadas las categorías de la modalidad abierta y a distancia, el sistema permite que el estudiante esté por fuera de la actividad académica durante tres semestres consecutivos, en cuyo caso se les recuerda que en el momento en que retornen, podrá hacerlo. Otra de las situaciones frecuentes se relaciona con la pérdida de interés por el programa en el que se inscribieron inicialmente; cuando esto ocurre, se les asesora sobre otros programas que ofrece la Universidad que pueden dirigirse a los intereses que refieren. Cuando la situación de la persona se relaciona con dificultades académicas, se le asigna un docente que le haga acompañamiento e identifique aquellas áreas que más se le dificulten, para complementarlo con tutorías académicas.

Otro tipo de situaciones particulares que se van generando cada semestre se relacionan con las distintas áreas de la Universidad, ya que toda la estructura está diseñada para apoyar a los estudiantes desde su área social, económica, académica y familiar.

CONCLUSIONES

El presente proyecto ha permitido el acercamiento con los estudiantes, ya que para la institución antes de verlos como sujetos de un servicio, le permite identificarlos como seres únicos con necesidades particulares, que a su vez son guiados por una serie de objetivos comunes centrados en la formación integral.

Al momento en que la institución aprende a conocer al estudiante y sus necesidades, también genera estrategias de acercamiento, permitiéndoles a los estudiantes conocer más sobre la Universidad, sus metodologías de estudio y los recursos necesarios para evitar que su proceso formativo

sea interrumpido. Gracias a esto la Universidad Santo Tomás, en su modalidad abierta y a distancia a tenido un incremento de la permanencia estudiantil cercano al 15% desde que dio inicio al proyecto de acompañamiento.

Finalmente uno de los logros más importantes generados con la creación de este programa se ve reflejado en la parte administrativa institucional, pues se ha logrado una mayor articulación entre las oficinas y departamento administrativos y académicos, resaltando su labor, evitando la duplicación de trabajo innecesario y reconociendo la labor que otros realizan centrados en el estudiante y su interés por generar profesionales con mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*.
2. Universidad Santo Tomás. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional*.
3. Universidad Santo Tomás. (2014). *Autoevaluación institucional*.
4. Vásquez Martínez, C. R., & Rodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 37(3-4).
5. Páramo, G. J., & Maya, C. A. C. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.
6. LEY 30 DE 1992. (40700).
7. Universidad Santo Tomás. (2014). *Proyecto CAIPE*.
8. Universidad Santo Tomás. (2014). *Documento de políticas institucionales para el acompañamiento estudiantil*.

¿Cómo desarrollar un Sistema de Apoyo al Estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua

Facultad de Psicología. UNED. Chair del Student Support Group. EMPOWER Project.
EADTU. Miembro del equipo de revisores del e-Xcellence. asanchez-elvira@psi.uned.es
EADTU. Directora del IUED.
UNED 2004-2013

RESUMEN

El abandono de los estudios en las instituciones de educación superior a distancia es significativamente más elevado que en las presenciales. Tomando en consideración los resultados de las investigaciones y propuestas realizadas por expertos mundiales, en el presente capítulo analizamos las principales causas de abandono, así como las características institucionales y personales que promueven la permanencia de los estudiantes. En este sentido, los Servicios de Apoyo a los Estudiantes cobran una especial importancia en las universidades a distancia, debiendo caracterizarse por un enfoque sistémico que permita proporcionar respuestas eficaces a las necesidades y dificultades del alumnado a partir de los medios y recursos metodológicos y tecnológicos más actuales. La mayor frecuencia del abandono temprano hace que estos

sistemas de apoyo sean especialmente importante durante el primer año, revisándose distintas propuestas y líneas de actuación de Planes de Acogida institucionales, de carácter internacional. Asimismo, se introducen dos sistemas reconocidos de garantía de calidad, desde la óptica latinoamericana y europea, que plantean estándares para el diseño, implementación y evaluación del apoyo institucional a los estudiantes. Finalmente, se presenta la experiencia de la UNED de España en este campo, centrándose especialmente en su Plan de Acogida Virtual.

Palabras clave: Educación Superior, Educación a distancia, aprendizaje en línea, Apoyo a los Estudiantes, estándares de calidad, Programas de Acogida.

INTRODUCCIÓN

Imaginemos que usted, o yo, nos levantamos una mañana y tomamos la decisión de que, ese día, vamos a matricularnos, por fin, en la carrera universitaria que siempre deseamos y que, por una razón u otra, no tuvimos la posibilidad de realizar. Debido a que somos adultos, trabajamos y tenemos responsabilidades familiares o, incluso, vivimos lejos de un centro universitario, somos conscientes de que el tiempo que tenemos disponible para el estudio no nos permite cursar un título presencial tradicional. Sin embargo, hemos oído hablar de universidades a distancia y también de universidades que ofrecen una modalidad semipresencial. Afortunadamente, en este tipo de modalidades podemos ser un estudiante a tiempo parcial, es decir, estudiar a nuestro ritmo de forma flexible. Esta sola idea incrementa nuestra motivación para la búsqueda inmediata de información que permita orientarnos en nuestra toma de decisiones.

En ese preciso momento se inicia el proceso de diálogo transaccional que Michael Moore definió como educación a distancia (Moore, 1993) o Lorenzo García Aretio como diálogo didáctico mediado (remarcando, así la cualidad de estar orientado al aprendizaje, García Aretio, 2012); es

decir, comienza la interacción del estudiante con su futura universidad. La calidad de este diálogo, de ahí en adelante, es lo que marcará la diferencia entre un buen sistema de educación a distancia y uno ineficiente o de baja calidad.

Imaginemos ahora que usted, o yo, somos responsables en una institución a distancia, en modalidad semipresencial o en línea, encargados del diseño de vías que promuevan que este diálogo con el estudiante se produzca y sea fructífero, facilitándole alcanzar la meta que se propuso desde el mismo momento en que se despertó por la mañana con el objetivo de matricularse en la universidad. ¿Qué conoce usted acerca de cómo son sus estudiantes, sus necesidades y dificultades?, ¿qué sabe acerca de sus estudiantes nuevos?, ¿qué acciones diseñaría para darles apoyo a lo largo de sus estudios y, especialmente, en sus primeros pasos?, ¿cómo evaluaría la eficacia de las acciones?

Este es el punto de partida del presente capítulo, el encuentro entre las necesidades de los alumnos y las acciones que se emprenden para responder a las mismas; es decir, los sistemas de apoyo al estudiante de las universidades a distancia dirigidos a prevenir el abandono e incrementar el éxito y el bienestar estudiantil, los estándares de calidad para la evaluación de estos sistemas y, especialmente, los programas de apoyo inicial al estudiante nuevo. Finalmente, nos detendremos en el sistema de apoyo al estudiante de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y, especialmente, en su Plan de Acogida.

Sobre abandono, necesidades y dificultades de los estudiantes a distancia... y también sus fortalezas ¿qué sabemos?

¿Escuchó hablar del “elefante en la habitación”?... Dice la Wikipedia¹ al respecto: “es una expresión metafórica que hace referencia a una verdad evidente que es ignorada o pasa inadvertida. También se aplica a un problema o riesgo obvio que nadie quiere discutir. Se basa en la idea de que sería imposible pasar por alto la presencia de un elefante en una habitación; entonces, las personas en la habitación que fingen que el ele-

fante no está ahí han elegido evitar lidiar con el enorme problema que implica”. Simpson y Woodley (2014) plasman con esta metáfora, habitualmente utilizada en lengua inglesa, lo que ellos consideran el gran elefante ignorado por todos en la educación a distancia: el abandono de los estudiantes.

No obstante, actualmente el tema del abandono es un tópico muy relevante para el desarrollo de las políticas universitarias, en general; por ello, la investigación sobre abandono cuenta con autores muy relevantes que han desarrollado modelos muy influyentes, como el propuesto por Tinto (1975, 1993). A la luz de investigaciones previas, Tello (2007) señala que las causas del abandono de los estudiantes adultos podrían clasificarse en situacionales, institucionales y disposicionales, dependiendo de su origen. En este capítulo nos centraremos, especialmente, en las que dependen de la institución y en aquellas que derivan de los estudiantes en cuanto a su forma de afrontar los estudios. Debido a las especiales características de los estudiantes a distancia (la mayor parte adultos con responsabilidades familiares y personales y, muchas veces, con carencias formativas previas, falta de entrenamiento para el estudio y desconocimiento de la metodología a distancia), las consideraciones sobre el abandono y sus causas difieren notablemente de las estimadas para una formación universitaria convencional. Sin embargo, avanzar en su conocimiento es imprescindible dada la expansión actual de la educación a distancia en todo el mundo y, especialmente, de la formación en línea.

En el campo de la educación a distancia, Ormond Simpson (2012) precisa que el riesgo de abandono es, probablemente, una de las principales dificultades que un estudiante a distancia debe sortear en su camino. Las investigaciones realizadas hasta este momento (de forma muy sistemática en la OPEN UK, pero también en muchas otras instituciones universitarias a distancia), muestran que las tasas de abandono son significativamente más elevadas en esta modalidad educativa que en la modalidad presencial tradicional (Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003). Así, el porcentaje de abandono informado se sitúa entre el 25% y el 60%, especialmente desde que la formación en línea se ha ido extendiendo por todo el mundo (Carr, 2000; Grau-Valldosera y Minguillón,

2014; Levy, 2007; Luque, García y de Santiago, 2013; Parker, 1999; Sánchez-Elvira Paniagua, Luque Pulgar, de Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2013; de Santiago, 2011; Simpson, 2003, 2004; Tello, 2002; Youngju y Choi, 2011).

Un problema adicional, no menos importante, es el que Grau-Valldosera y Minguillón (2014) señalan acerca de la falta de estandarización respecto a la definición de abandono y sus parámetros de medida. ¿Cuándo consideramos que un estudiante ha abandonado?, el abanico de posibilidades es amplio, hasta nueve alternativas según Simpson (2002): ¿consideramos de igual forma el abandono que se produce cuando el estudiante nunca llega a comenzar su curso o cuando abandona sin llegar a presentarse al primer examen, o tras suspenderlo?; ¿Cuánto tiempo después de no volver a matricularse en un curso estimamos que el estudiante ha abandonado: un año, dos años... más tiempo?; ¿Consideramos que es un abandono del mismo tipo cuando el estudiante deja los estudios por problemas económicos o por algún problema personal importante? Una consideración a tener en cuenta es que los criterios de abandono en la universidad presencial no deberían ser los mismos que los de la universidad a distancia.

En todo caso, a la vista de muchos de los estudios realizados cabe resaltar que una de las características propias del abandono en los sistemas a distancia es que este se produce, fundamentalmente, durante el primer año, especialmente durante las primeras semanas del curso, antes incluso de haber entregado las primeras tareas (OPEN UK, Gibbs, Regan y Simpson, 2007; Simpson 2003) o sin haber llegado a presentarse nunca a examen, como en el caso de la UNED, en donde estudios realizados mostraron que el 44% de los estudiantes había abandonado a los cuatro años observándose que el 30% se correspondía con quienes no llegaron nunca a intentar realizar, siquiera, su primer examen (cf. Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, informe interno del IUED sobre abandono en la UNED, 2009). En línea con lo anteriormente mencionado, estas cifras nos hacen plantearnos si realmente llegaron a involucrarse en sus estudios y, por tanto, si deberían incluirse en el porcentaje global de abandono. En cualquier caso, los datos muestran que es un problema importante para

la eficacia y eficiencia del sistema, problema que hay que abordar y al que hay que buscar soluciones, especialmente pensando en aquellos estudiantes para quienes obtener un grado universitario era realmente un objetivo importante en sus vidas al que renunciaron. Coincidimos, en ese sentido, con la opinión de Grau-Valldosera y Minguiellón (2014) en relación a que el análisis del abandono debe llevarse a cabo considerando etapas o fases importantes, a fin de entender las diferentes razones y poder establecer modelos explicativos que ayuden a desarrollar intervenciones efectivas en cada fase, distinguiendo, especialmente, entre el abandono temprano y el que sucede cuando el estudiante ya ha iniciado sus actividades y se ha vinculado a sus cursos.

Las posibles causas del abandono de los estudiantes en las modalidades a distancia pueden ser muchas y diversas, dada la heterogeneidad de los estudiantes y sus problemas así como los requerimientos diferentes que la educación a distancia plantea (Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003). Simpson (2013) considera, partiendo del modelo transaccional de educación a distancia de Moore (1990), que muy probablemente una interacción y comunicación deficientes del estudiante con sus compañeros, los profesores y la institución, esté en la base de la vivencia de falta de apoyo, aislamiento y soledad, incrementándose la probabilidad de que abandone (Moore y Kearsley, 1996, Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003). Esta sensación de soledad es lo que informan estudiantes de la UNED al preguntarles por algunas de las razones para abandonar sus estudios (Mehri Ahuar, Lisbona Bañuelos, Palací Descals, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2016). Las hipótesis planteadas son congruentes, asimismo, con el Modelo de Integración del Estudiante propuesto por Tinto (1993), quien afirma que la deserción estudiantil, en general, es el resultado, simple y llanamente, de una falta de integración social y académica en la institución.

Simpson (2012) apoyándose en Anderson (2006) señala, además, que el mejor predictor de permanencia es la motivación por aprender. ¿Pero qué promueve la integración de los estudiantes y, por el contrario, qué provoca que no estén suficientemente motivados?... ¿por qué pueden perder la motivación por el camino...? ¿Qué podemos hacer para que

no se sientan solos, para que se sientan acompañados y orientados?... Al hilo de la argumentación de Simpson, muy probablemente podamos afirmar que la principal vía inicial para reducir el abandono sea generar vías de interacción y comunicación fluidas, continuas y de calidad, entre el estudiante y todos los agentes intervinientes, contribuyendo a sostener e incrementar su motivación, ayudándole a que “no tire la toalla”. Simpson denomina apoyo motivacional proactivo a este tipo de acciones que pueden constituir la base para el desarrollo de buenos sistemas de apoyo al estudiante en las modalidades a distancia tradicionales y, más recientemente, del aprendizaje en línea.

Por su parte, Heyman (2010) identifica tres grandes áreas implicadas en la permanencia de los estudiantes, basadas en la experiencia de responsables institucionales, a la que añadimos una cuarta:

1. Nivel de interacción con la institucional global: el estudiante necesita recibir un apoyo adecuado y constante de la institución en diversas áreas (administrativa, académica, financiera, etc.). En un sistema a distancia es más probable que los estudiantes muestren dificultades para percibir apoyo de su institución si este no ha sido bien diseñado y organizado.
2. Nivel de interacción con la facultad: la calidad del apoyo docente se relaciona con la permanencia a través de distintas vías; estas incluyen el diseño instruccional de los cursos, los recursos metodológicos disponibles, el seguimiento tutorial, como elementos imprescindibles en un sistema a distancia. La “presencia” del tutor es un indicador consustancial a la percepción de apoyo. En este punto, las actitudes de los docentes, su predisposición a brindar un buen apoyo, son fundamentales; asimismo, el conocimiento y preparación del tutor para detectar estudiantes en riesgo de abandono constituye un punto neurálgico.
3. Nivel personal: la autodisciplina del estudiante. Las características propias del estudiante también son importantes a la hora de predecir la permanencia en los estudios. Lo que Heyman denomina autodisciplina está directamente relacionado con la necesaria autonomía personal que deben presentar los estudiantes en entornos a distancia y en línea, y a la

importancia de la autorregulación del aprendizaje que comentaremos más adelante.

4. Nivel de interacción con los compañeros: la calidad y facilidad de comunicación y apoyo entre los propios estudiantes, facilitando el desarrollo de auténticas comunidades de aprendizaje. Este sentimiento de pertenencia a una comunidad ya fue señalado por Tinto (1993) como un elemento importante para la prevención del abandono, siendo también recogido por autores como Palloff y Prat (1999) en relación a la necesaria construcción de comunidades de aprendizaje en línea.

En definitiva, es necesario que nos planteemos muchas preguntas; por ejemplo, ¿qué habilidades, características personales y valores necesita cualquier persona que quiera llegar a ser un estudiante de éxito en el aprendizaje abierto y a distancia? (Simpson, 2013, págs. 483-484); así como ¿cuáles son los principales obstáculos personales, situacionales e institucionales, para que logre este objetivo? Con el gran auge de la formación en línea, las investigaciones destinadas a analizar los factores de éxito y fracaso de los estudiantes a distancia se han incrementado notablemente desde el comienzo del siglo, si bien estas no están siempre bien diseñadas o son concluyentes (Perraton, 2000; Zawack-Richter, Backer and Vogt, 2009). No obstante, a pesar de las deficiencias de algunos de estos estudios, podemos extraer una serie de conclusiones acerca de las principales necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes a distancia, incluyendo tanto aspectos institucionales o de la propia organización, como individuales (características sociodemográficas y personales). Por tanto, conocer las respuestas puede contribuir, sin duda alguna, a que los sistemas de apoyo que pongamos en marcha sean mucho más personalizados y adaptados a los distintos perfiles de estudiantes y, por tanto, más eficaces.

En lo que respecta a las habilidades necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en entornos educativos a distancia, Simpson (2012) propone tres áreas importantes, a las que, también aquí, añadimos una cuarta teniendo en cuenta que nos referimos a entornos educativos mediados por tecnologías digitales:

- **Habilidades cognitivas:** conjunto de capacidades intelectuales, habilidades cognitivas complejas o superiores, estrategias de aprendizaje, etc., necesarias para abordar los requerimientos académicos que tendrá que afrontar el estudiante a lo largo de sus estudios
- **Habilidades emocionales:** conjunto de habilidades para un manejo adecuado de las emociones que el estudiante experimentará durante su vida académica. El estudiante tendrá que ser capaz de hacer frente a la ansiedad, el estrés, la presión temporal, la frustración, la sensación de soledad en determinados momentos, etc., todas ellas habilidades clave para persistir ante las dificultades
- **Habilidades organizativas:** conjunto de habilidades que podríamos agrupar en el concepto de gestión autónoma del trabajo y aprendizaje autorregulado, es decir, capacidad de planificación y manejo del tiempo, selección de estrategias adecuadas, monitorización, etc. En la UNED, la gestión autónoma y autorregulada del trabajo es, precisamente, una de las áreas competenciales incluidas en el mapa de competencias genéricas de los títulos actuales (Santamaría Lancho y Sánchez-Elvira Paniagua, 2009)
- **Competencia digital:** Considerada por la Comisión Europea como una de las ocho competencias clave para los ciudadanos del siglo XXI a cuyo desarrollo deben contribuir todos los niveles educativos (EP, 2006), es definida como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet”. Si duda alguna, ser digitalmente competente es una habilidad imprescindible, no solo para cualquier ciudadano en su vida cotidiana, sino para desenvolverse de forma natural y provechosa en los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje (Bates, 2015). Dada su importancia, la gestión de los procesos de información y comunicación, incluyendo la competencia digital, también forma parte del mapa de competencias genéricas de la UNED en la actualidad (Santamaría Lancho y Sánchez-Elvira Paniagua, 2009).

La falta de habilidad en estas áreas conllevaría un incremento de las dificultades a la hora de afrontar los retos del estudio a distancia, por lo que un objetivo sería ayudar a que el estudiante las desarrolle convenientemente.

En lo que respecta a dificultades y obstáculos concretos que encuentran los estudiantes, especialmente en la formación en línea, en Sánchez-Elvira Paniagua (2014) llevamos a cabo una amplia revisión de investigaciones realizadas en torno a esta cuestión. En la Tabla 1 resumimos los principales factores encontrados, distinguiendo entre aquellos que tienen un carácter institucional y los que responden a características personales.

Tabla 1.

Relación de causas institucionales y personales habituales de inducción al abandono en estudiantes a distancia

Causas frecuentes de abandono en estudiantes a distancia	
Institucionales	Personales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de información y orientación. ▪ Problemas con el diseño y materiales de los cursos. ▪ Una interacción y comunicación escasa con los responsables (administrativos y docentes). ▪ Vías de comunicación entre pares poco eficiente. ▪ Falta de un apoyo institucional eficiente. ▪ Dificultad de las materias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveles insuficientes de formación previa. ▪ Carencia de competencias digitales y desconocimiento del manejo del ordenador y la navegación por Internet. ▪ Falta de tiempo, percepción de sobrecarga y exceso de responsabilidades que son incompatibles con la dedicación al estudio. ▪ Manejo del tiempo ineficiente, procrastinación, falta de persistencia. ▪ Poca motivación intrínseca, motivos extrínsecos en la elección de estudios. ▪ Percepción de falta de competencia, auto-eficacia, ansiedad académica, expectativas poco realistas, etc. ▪ Falta de estrategias y hábitos de estudio eficientes, en general, y especialmente aplicados a entornos en línea, en particular.

En muchos de los estudios realizados se observa que la percepción de falta de tiempo es, entre todas las posibles causas, aquella que los estudiantes identifican como la razón principal para “quedarse atrás” en sus cursos (Simpson, 2012; Street, 2010). Una buena muestra de ello es el estudio llevado a cabo en la OPEN UK, en el cual, en torno al 41% de los

estudiantes identificaron los problemas con el tiempo como la principal causa de su fracaso y del abandono (Simpson, 2013); asimismo, la presión temporal es identificada como causa de abandono en un estudio de *focus group* con estudiantes de la UNED, estando asociada a una mala planificación de la matrícula y a la valoración de demandas elevadas en relación a los recursos personales percibidos (Mehri Ahuar, Lisbona Bañuelos, Palací Descals, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2016). Es decir, las causas, a su vez, de esta percepción de exceso de presión temporal son las que hay que analizar, ya que pueden deberse, como hemos indicado, tanto a razones institucionales debidas a un diseño ineficiente de los programas, a una mala organización de los cursos o a una orientación académica poco eficaz, como a la mala planificación o la procrastinación del propio estudiante (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Mason, 2011).

Por tanto, el problema no sería la falta de tiempo en sí misma, sino las dificultades para llevar a cabo una planificación efectiva en entornos que requieren de un aprendizaje autónomo en mayor medida. Por esta razón, Mason (2011) considera que la poca habilidad en el manejo del tiempo es un riesgo mayor para el abandono que el propio hecho de estudiar a distancia. Tampoco pueden descartarse otras razones de base, como deficiencias en la formación previa que impliquen la necesidad de emplear más tiempo para asimilar y comprender aquello que debe aprenderse, así como las, ya mencionadas, derivadas de las responsabilidades familiares y personales de los estudiantes adultos, quienes constituyen la mayoría más representativa del estudiante a distancia (Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003; Street, 2010; Tait, 2015).

Uno de los constructos más integradores de características personales predictoras del éxito o el fracaso académico de los estudiantes, así como de su satisfacción y bienestar, es, como antes avanzábamos, el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1989; Schunk y Zimmerman, 2006). Su importancia es aún mayor en entornos a distancia/virtuales (Bol y Garner, 2011) y así lo demuestran numerosas investigaciones (ve revisiones de Liang y Tsai, 2014, Winters et al, 2008). En la UNED, el aprendizaje autorregulado y su asociación con el rendimiento académico, el bienes-

tar y la satisfacción de los estudiantes ha sido sistemáticamente investigado a lo largo de los años en amplias muestras de estudiantes nuevos, así como su relación con otras características personales relevantes como el engagement, la procrastinación, la autoeficacia o la resiliencia en entornos académicos. Los resultados obtenidos abundan en la necesidad de incorporar a los modelos predictivos de abandono/permanencia determinadas características personales y, en concreto, el aprendizaje autorregulado. Resumimos a continuación las conclusiones principales obtenidas hasta este momento (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014):

1. Dos perfiles opuestos de autorregulación del aprendizaje con impacto diferencial sobre el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Sánchez-Elvira Paniagua, Fernández y Amor, 2004, 2006, ab):

- Un perfil de autorregulación eficiente, caracterizado por una buena planificación y organización de la información, persistencia, procesamiento de la información, tanto profundo como superficial y unas pautas fijas de estudio; y un perfil de autorregulación deficiente que presenta niveles elevados de ansiedad ante los estudios, un manejo ineficaz del tiempo, procesamiento superficial de la información y tendencia a evitar las dificultades cuando se les presentan
- Estos dos perfiles presentan un patrón comportamental diferente, encontrándose relaciones positivas entre la autorregulación eficiente y motivación intrínseca, percepción de competencia, esfuerzo, persistencia y control emocional. Por el contrario, la autorregulación deficiente se asocia con motivación extrínseca, una persistencia y esfuerzo menores y mayores niveles de ansiedad académica
- Un impacto claro de la autorregulación del aprendizaje en la predicción del éxito o el fracaso académico, siendo la dificultad para organizar el tiempo y planificarse la variable predictora más relevante para el rendimiento académico y el abandono (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Luque et al, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, 2006). Por otra parte, determinadas características vinculadas a la autorregulación deficiente, como la ansiedad ante los estudios, la evita-

ción de las dificultades, la motivación extrínseca o el pesimismo, inciden también de forma negativa sobre la percepción de estar preparados para los exámenes y el rendimiento. Sin embargo, la percepción de competencia, la persistencia y la motivación intrínseca repercuten favorablemente sobre estos indicadores.

Estos resultados son congruentes con lo señalado por Wanga et al. (2008) y Simpson (2012), entre otros, acerca de la importancia del tipo de motivación que caracteriza a los estudiantes a distancia y las estrategias de aprendizaje que utilizan, a la hora de predecir su rendimiento académico. Azevedo y Cromley (2004) señalan que los mejores estudiantes en línea son aquellos que dedican la mayor parte de su tiempo a llevar a cabo tareas relativas a la planificación, organización del tiempo, monitorización de su trabajo y uso de estrategias de aprendizaje efectivas, reduciendo, además, factores negativos como la tendencia a procrastinar (Wolters, 2003), en definitiva, los que se caracterizan por autorregular su aprendizaje.

2. Procrastinación y *Engagement* como variables personales relevantes para el aprendizaje a distancia/en línea... pero en dirección contraria

La procrastinación académica (o tendencia a postergar el estudio y las tareas hasta el último momento) y el *engagement*, representan dos características personales moderadamente relacionadas, pero en sentido inverso. Los estudiantes que procrastinan habitualmente persisten menos e informan sentirse peor preparados para los exámenes. Asimismo, los procrastinadores muestran una autorregulación menos eficiente y su ánimo positivo es más bajo. Por el contrario, los estudiantes *engaged* o comprometidos presentan una relación inversa con estas mismas variables, caracterizándose por autorregular su aprendizaje de forma más eficiente y por persistir y esforzarse en mayor medida, lo que replica estudios previos (Brooks, Brooks y Godstein, 2012). En nuestros estudios hemos observado que la relación entre la procrastinación y el manejo ineficaz del tiempo es potente (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Sánchez-Elvira-Paniagua, Lisbona, González-Brignardello, Palací y López-González, 2012). Estos resultados son similares a

los informados, entre otros, por Lay y Schouwenburg (1993) o Schouwenburg (2004). Por otro lado, hemos constatado que el *engagement* puede moderar los efectos negativos que presenta la procrastinación sobre el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013).

3. Identificación de un perfil de personalidad académica positiva. Finalmente, hemos observado que varias características de personalidad habitualmente relacionadas con un rendimiento académico más elevado, se agrupan factorialmente en lo que podríamos denominar *perfil de personalidad académica positiva*, constituido por las siguientes variables: Engagement académico, Percepción de autoeficacia, Iniciativa Personal, Pasión Armónica por los estudios, Motivación Intrínseca y Percepción de Competencia (Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014). Las diferencias encontradas entre los estudiantes con puntuaciones elevadas en el perfil y aquellos con puntuaciones bajas son muy significativas: los estudiantes con un perfil positivo elevado ponen en marcha estrategias de aprendizaje autorregulado eficientes, son más resilientes, presentan menos burnout académico, estudian más horas a lo largo del curso, se sienten mejor preparados para los exámenes y puntúan más alto en bienestar que los estudiantes con puntuaciones bajas en el perfil positivo, quienes ponen en marcha estrategias de aprendizaje autorregulado deficientes y procrastinan más. En definitiva, esta aproximación permite desarrollar nuevas vías de actuación centradas en la denominada educación positiva (Seligman, Gillham, Reivich and Linkin, 2009, Pajares, 2001), basada en los presupuestos de la Psicología Positiva (Seligman, 1998) y cuyo objetivo sería ayudar a los estudiantes a progresar, desarrollar sus fortalezas personales y entrenar mejores estrategias para lograr un mayor éxito académico y bienestar personal durante sus estudios (Norrish, Williams, O'Connor y Robinson, 2013, Noble y McGrath, 2008). Esta meta debe incluirse, asimismo, entre los objetivos de las instituciones universitarias actuales (Oades, Robinson, Green y Spence, 2011).

Los modelos predictivos de abandono y permanencia que algunas instituciones han llevado a cabo, basados en la aplicación de modelos estadísticos como la regresión logística, son interesantes. Estos modelos se obtienen a partir de la consideración del potencial predictivo de determinadas variables, como las características sociodemográficas o el número de créditos matriculados, entre otras. Simpson (2006) presenta algunos de los modelos utilizados en la OPEN, concluyendo que este tipo de modelos predictivos debe utilizarse en las etapas más tempranas, en torno a la matrícula. No obstante, llevar a cabo una actuación institucional proactiva con los estudiantes nuevos que son identificados como más vulnerables puede ser una línea de trabajo e investigación de gran utilidad si, además, se incorpora el tipo de variables personales que venimos comentando.

En los próximos años cabe esperar que, gracias al potente desarrollo de las analíticas del aprendizaje (learning analytics), como aplicación de los “Big data”, podamos tener a nuestra disposición modelos predictivos del éxito y del fracaso bastante más precisos y fiables que los existentes hasta este momento, lo que contribuirá, sin duda alguna, a proporcionar claves importantes sobre el origen de ambos, abriendo nuevas vías para el desarrollo de sistemas de apoyo a los estudiantes más efectivos que puedan ser sistemáticamente aplicados, siempre que las analíticas tengan como base modelos teóricos robustos y probada eficacia (Gasevic, Dawson y Siemens, 2015).

¿Cómo apoyar a los estudiantes en respuesta a sus necesidades y dificultades en una modalidad a distancia mediada por tecnologías?

Brindar apoyo al estudiante debe ser el objetivo central de las instituciones, su razón de ser. ¿Qué entendemos por “Apoyo al Estudiante” en educación a distancia? Simpson (2012), a partir de su amplia experiencia en este campo, lo define, con carácter general y de forma concisa, como “todas aquellas actividades, más allá de la producción y distribución de materiales didácticos, que apoyan el progreso del estudiante hacia el éxito en sus estudios”, refiriéndose finalmente, de forma simplificada, a todo aquello que ayude a los estudiantes a desarrollar y mantener su

motivación para aprender. La definición de Lehman y Conceicao (2014), por otro lado, permite integrar muchos de los aspectos recogidos en el apartado anterior:

Apoyar significa crear un entorno que conduzca al aprendizaje, al desarrollo de estrategias que generen un enganche a la comunidad, e incorporar soporte durante el proceso. El apoyo proporciona a los estudiantes un sentido de comunidad que les permite evitar el sentimiento de estar aislados; proporciona al estudiante un sentido de auto-dirección y gestión, reduciendo así la pérdida de control; contribuye a la satisfacción del estudiante, incrementa su motivación y le ayuda a persistir en un curso en línea.

Para el desarrollo de estos objetivos, un sistema de apoyo a los estudiantes debe integrar un amplio rango de recursos, funciones y servicios que, en el momento actual de la educación a distancia, encuentra en las tecnologías un gran aliado. Una de las vías fundamentales. El desempeño de los distintos roles de apoyo como la tutoría, el asesoramiento e, incluso, el valor más recientemente reconocido del apoyo entre pares a través de diferentes canales, como la mentoría (Boyle, Known, Ross y Simpson, 2010), deben ir integrando esta perspectiva holística del apoyo.

A partir de esta idea general, es necesario estructurar, de alguna forma, las líneas de acción que, desde un punto de vista más sistémico, puede desarrollar una institución; en otras palabras ¿qué tipo de apoyos se requieren? Basándonos en las habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar cabe distinguir los siguientes (Simpson, 2012; Tait, 2000):

Apoyo académico: recursos humanos y personales disponibles para ayudar al estudiante, desde un punto de vista cognitivo, a avanzar en su aprendizaje, estando estrechamente vinculados a los recursos docentes (diseño de asignaturas, materiales didácticos, tutorización, *feedback* formativo, evaluación, etc).

Apoyo no académico:

Apoyo emocional generando entornos que brinden soporte y promuevan el compromiso y las relaciones personales, propiciando el ajuste y el bienestar general del estudiante, ayudándole en el manejo emocional del estrés y la ansiedad y potenciando su percepción de competencia y autoeficacia, en la línea de lo anteriormente comentado sobre las características personales de los estudiantes.

Apoyo para la organización y autorregulación del aprendizaje, integrando sistemas de orientación y asesoramiento, así como los recursos necesarios para ayudar al estudiante en la organización de sus estudios. Por tanto, requiere informar, orientar y asesorar en procesos de exploración y recomendación para la toma de decisiones y la resolución de problemas a lo largo de su vida académica y ayudar en el diagnóstico de otras habilidades requeridas (por ejemplo las competencias propias para el aprendizaje a distancia). En otras palabras, líneas de acción que apoyen al estudiante en su habilidad para afrontar el programa que ha escogido, fundamentalmente en la organización y el desarrollo de estrategias de autorregulación que incluyan sostener la motivación, planificación, manejo efectivo del tiempo, mantenimiento del ritmo, priorización y selección de las estrategias de aprendizaje más adecuadas en función de las demandas, monitorización del estudio, etc. Asimismo, otras acciones de carácter institucional que puedan beneficiar a los estudiantes, incluyendo procesos administrativos de apoyo, deben ser consideradas.

Entre ambos tipos de apoyo existen, o deben existir, claras conexiones e, incluso, en ocasiones solapamientos. En cualquier caso, ambos contribuyen directamente a sostener e incrementar la motivación del estudiante y su distinción es útil, al menos, para entender las líneas básicas de apoyo.

Por otra parte, aunque vamos a referirnos a la organización institucional del apoyo a los estudiantes, no hay que olvidar el importante papel que los docentes tienen en esta área, dado que el diseño instruccional de las asignaturas debe estar dirigido, precisamente, a guiar convenientemente

al estudiante en su aprendizaje. En este sentido, resultan muy útiles e instructivas las pautas que Tony Bates refiere a lo largo de todo el texto “Enseñar en la era digital” (*Teaching in a digital age*, Bates, 2015). Adicionalmente, no hay que olvidar, tal y como el propio Bates apunta, que otra de las funcionalidades de un buen diseño es reducir sustancialmente las demandas de apoyo de los estudiantes, lo que requiere clarificar convenientemente el camino y guiar adecuadamente para que no surjan dudas innecesarias. Dicho de otra manera, muchas de los problemas y demandas de apoyo surgen, precisamente, por un apoyo académico y no académico mal diseñados. En universidades masivas, reducir las dudas y demandas de este tipo es, aún, más imprescindible.

Simpson (2012) propone una “fórmula para la permanencia de los estudiantes” (derivada de la de Seidman, 2006), alrededor de la cual se pueden plantear servicios de apoyo y seguimiento:

$$S = AC + EId + (E+C) PaM$$

S= *Success* (Éxito del estudiante).

AC= *Appropriate Course Choice* (Elección apropiada de curso).

EId= Early Identificaton of vulnerable students
(Identificación temprana de estudiantes vulnerables).

(E+C) PaM= Early and Continuous Proactive Motivation
Support (Apoyo motivacional proactivo, temprano y continuado).

En suma, el éxito del estudiante a distancia dependerá de que le orientemos adecuadamente en su elección del curso, que identifiquemos de forma temprana sus debilidades (cognitivas o emocionales) para poder apoyarle con acciones específicas (académicas y no académicas) y que, desde el principio, y de forma continuada, le brindemos un apoyo institucional proactivo y holístico para sostener y potenciar su motivación por aprender. Un ejemplo interesante de acciones institucionales proactivas encaminadas a la prevención del abandono, acompañadas de investigación de su análisis, eficacia y eficiencia, es el que presentan Gibbs,

Regan y Simpson (2007) en relación a la OPEN UK, que merece una lectura detallada.

En cualquier caso, uno de los retos actuales más interesantes es potenciar muchas de las acciones a través del uso de las tecnologías, que extenderán el alcance de este apoyo de forma que podamos proporcionar un apoyo enriquecido de carácter móvil, ubicuo, híbrido y personalizado. En ese sentido, una muestra de la relevancia actual, a nivel internacional, del apoyo al estudiante en la educación flexible, abierta y en línea, es su papel dentro del proyecto EMPOWER de EADTU², destinado a compartir el expertise de las universidades europeas a distancia con aquellas que desean hacer la transición hacia nuevos modelos de aprendizaje mediados por tecnología. El proyecto incluye el área de Apoyo al Estudiante entre los campos de experiencia e interés³. Esta área, coordinada por la UNED, ofrece en el apartado correspondiente de la web distintos recursos de interés sobre esta temática.

Organización institucional de los Servicios de Apoyo al Estudiante: algunas pautas generales

Una organización institucional integral de apoyo al estudiante es compleja y requiere esfuerzos continuados de coordinación con objetivos claros. Para Tait (2015), como para todos los autores en este campo, su objetivo último debe ser el éxito del estudiante, a lo cual añadiríamos que, a nuestro juicio, no se trataría únicamente de su éxito académico sino también de su bienestar y desarrollo personal. Según Thompson y Porto (2014), la mayoría de las propuestas de líneas de apoyo se centran en incrementar el éxito y la satisfacción pero no en el bienestar de los estudiantes, una estrategia que generalmente se pasa por alto en la prevención del abandono.

¿De qué forma se pueden organizar y estructurar todos los servicios de apoyo? En la Figura 1 presentamos una visión integradora, elaborada a partir de la revisión de servicios de apoyo al estudiante, tradicionales y nuevos, efectuada por Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell (2013), mostrando su alcance global y sistémico.

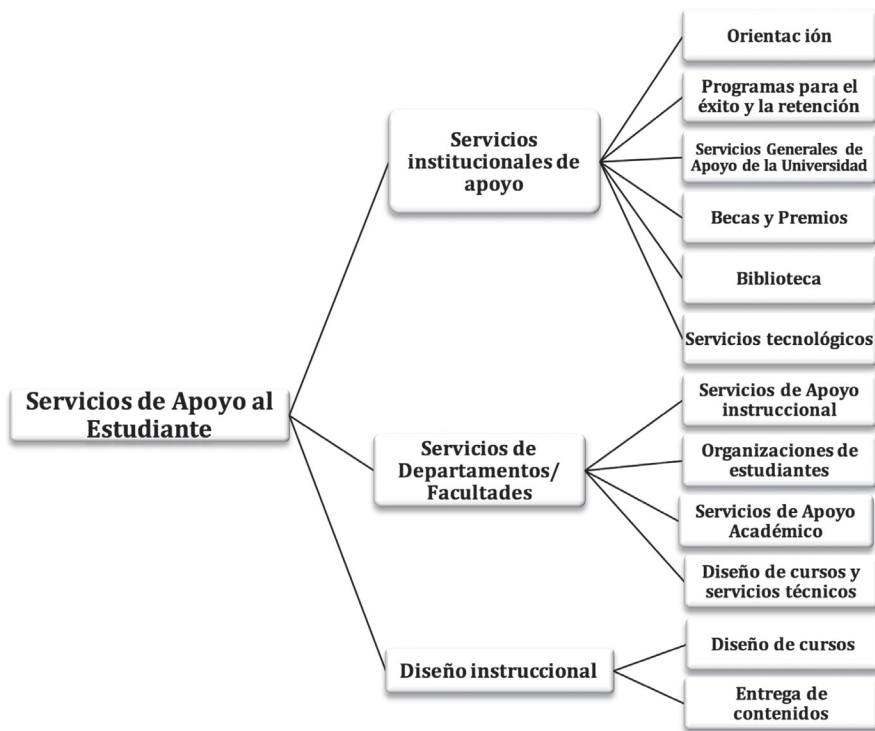


Figura 1. Áreas de los Servicios de Apoyo al Estudiante. Adaptado de la revisión de Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell (2013).

Volviendo a la idea de la “gestión del éxito de los estudiantes”, Tait (2015) recomienda no olvidar, en el diseño y funcionamiento de estos servicios, los siguientes aspectos:

Incluir estrategias directamente destinadas a promover el éxito y a reducir el abandono en los distintos cursos/módulos/programas.

Diseñar sistemas de carácter institucional estratégico y global, en el que participen de forma conjunta quienes elaboran el currículum, los servicios de apoyo, admisión y orientación, tutores y personal académico, así como, en general, el personal de administración y servicios de las distintas unidades de la universidad.

Proponer sistemáticamente acciones de mejora e investigación específica sobre cualquier paso atrás que se produzca en las tasas de éxito de los estudiantes.

Difundir públicamente las tasas de éxito de los estudiantes para su conocimiento y la toma de medidas y desarrollo de intervenciones específicas, tanto a nivel de la población estudiantil general como a nivel individual, así como en lo que respecta a la calidad de los materiales de aprendizaje y las estrategias de evaluación.

Tomar en consideración las tasas de éxito/abandono en el desarrollo de las políticas y prácticas de admisión, de forma que la información sea transparente y honesta con los estudiantes futuros acerca de los requisitos básicos.

Llevar a cabo una rendición de cuentas transparente sobre la gestión del éxito de los estudiantes, tanto a nivel de los cursos como globalmente.

El apoyo durante el primer año... la clave para una buena integración

La relevancia del apoyo temprano al estudiante durante su primer año es evidente a la vista de lo que, hasta aquí, hemos venido comentando y de su mención específica en distintos sistemas de evaluación de la calidad en educación a distancia. Su objetivo fundamental será la prevención del abandono inicial y las acciones encaminadas, desde el primer momento, a que el estudiante alcance sus objetivos, a su éxito académico y, por tanto, personal (Simpson, 2012, Tait, 2015).

Harper y Kenning (2015), en su revisión de la literatura, concluyen que hay pocas investigaciones relativas a las estrategias de inducción que llevan a cabo las instituciones universitarias a distancia. Los resultados obtenidos en estos estudios, en cualquier caso, muestran la importancia de generar una presencia social, o dicho de otra forma, que la institución “esté presente” en la vida de los estudiantes, así como de promover el desarrollo de redes de aprendizaje colaborativo y mantenerlas activas.

En otras palabras, que el estudiante sienta que, realmente, tiene apoyo y no está solo.

Volvamos, ahora, a identificarnos, como al inicio de este capítulo, con el estudiante que desea matricularse, por ejemplo, en nuestra propia universidad, aquella en la que somos docentes. Procuremos olvidar todo lo que sabemos acerca de nuestra institución, nuestra experiencia y concepciones al respecto, y afrontemos la situación desde la novedad, analizando sin prejuicios ni etiquetas previos la situación en la que estamos, como futuro estudiante, lo novedoso de la misma.

Hagamos un ejercicio, asomarnos al portal web de la universidad para explorar con “ojos nuevos” la información general, las orientaciones para la elección de programas y cursos, la facilidad para la matriculación, la descripción su metodología, titulaciones y asignaturas, los recursos... en definitiva, accedamos y valoremos si podemos navegar de forma clara, sencilla y facilitadora de la toma de decisiones para poder planificarnos. En este primer “paseo” vamos a llevar a cabo una primera toma de contacto con el sistema de apoyo a los estudiantes de la universidad y sus servicios, con sus fortalezas y, probablemente, con algunas de sus debilidades, tomando conciencia de las necesidades y emociones propias de un estudiante que necesita ser apoyado en sus primeros pasos, como lo necesitará, también, a lo largo de todos sus estudios.

Quizás lleguemos a la conclusión de que, sin duda, un buen sistema de apoyo a los estudiantes comienza desde la misma etapa previa a la matriculación, a lo largo de la misma y durante sus primeros pasos; la razón es clara, el abandono es mucho más frecuente en los estudiantes que se inscriben en un curso que no es el más adecuado para ellos, o no calibran correctamente el número de créditos que pueden abordar, o desconocen la metodología de estudio a distancia y sus requisitos (incluyendo los de la competencia digital para el estudio en línea). Por esta razón, el apoyo en las primeras fases debe centrarse en dos áreas: orientar a los estudiantes en la elección adecuada e introducirles al estudio a distancia de forma correcta (Simpson, 2013).

Son numerosas y variadas las prácticas que las instituciones llevan a cabo para apoyar a sus estudiantes nuevos (consultar Levy, 2006, Philips et al. 2004, Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, Simpson 2012). En esta edición podremos conocer de primera mano, precisamente, cómo abordan esta problemática distintas universidades en el contexto latinoamericano y europeo. Como conclusión de las distintas propuestas de programas de inducción de los estudiantes nuevos, en Sánchez-Elvira Paniagua (2014) indicábamos que estos debían estar diseñados bajo un enfoque:

Integral: la institución debe abordar sus planes de apoyo a los estudiantes nuevos bajo una perspectiva sistémica y holística, académica y no académica, en la que diversas unidades estén implicadas, coordinando sus acciones.

Procesual: los programas de orientación y apoyo al estudiante nuevo deben plantearse como un proceso de ayuda continuado que se inicia en el momento en que un futuro estudiante se acerca a la universidad (ayudándole en su toma de decisiones) y culmina en el momento en que finaliza su primer curso, ofreciéndole en las distintas fases del primer año las ayudas correspondientes a las necesidades y dificultades de las etapas que el estudiante va cubriendo.

Interactivo: el proceso de inducción debe estar basado en un diálogo permanente a través de redes de interacción de los distintos agentes intervinientes con el estudiante, con el objetivo final de construir auténticas comunidades de aprendizaje en línea que den respuesta y soporte a las necesidades académicas y no académicas (especialmente las afectivas) del estudiante.

Del análisis de distintos programas de inducción institucional y la recogida de opiniones de sus responsables acerca de qué medidas funcionan especialmente bien, Harper y Kenning (2015) destacan los siguientes aspectos:

Políticas institucionales

Sorprendentemente, la mayoría de las instituciones no presentan políticas específicas relativas a la inducción de los estudiantes. No obstante, los autores observan que, cuando existe un programa potente de inducción, los resultados son claramente positivos y beneficiosos para los estudiantes.

Los programas existentes comparten un buen número de aspectos comunes, lo que permitiría proponer un paquete genérico de medidas que podrían ser empleadas en distintos programas y cursos con los estudiantes nuevos.

Todos los agentes que intervienen en un programa de inducción (académicos, administrativos y los propios estudiantes) deben entender cuál es su finalidad y su desarrollo.

Claridad en la bienvenida, información y orientaciones

Los estudiantes deben sentirse acogidos desde el principio; por ello, dar la bienvenida de forma explícita es importante.

El estudiante debe disponer de información y orientaciones claras desde el inicio acerca de qué puede esperar de la institución, cómo es la modalidad de estudio, los requisitos, etc, ayudándole en la toma de decisiones.

No se debe saturar al estudiante con un exceso de información, facilitándole la misma a través de una navegación bien diseñada para el programa de inducción.

Se deben mantener las orientaciones, los materiales y las actividades visibles durante todo el programa de acogida por si el estudiante necesita volver a algún apartado.

Importancia de estimular la interacción y el sentimiento de pertenencia y de ser apoyado

La interactividad es un elemento clave para la construcción de las comunidades sociales y de aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, fomentar el uso de espacios de comunicación síncronos puede ser de gran utilidad.

Es conveniente plantear actividades y estrategias de comunicación que permitan “romper el hielo” y ayudar a que el estudiante no se sienta solo en el proceso.

El programa de inducción debe plantear actividades que conduzcan a los estudiantes a la construcción de comunidades de aprendizaje, ayudándoles a desarrollar un sentimiento de pertenencia.

Es necesario mostrar una capacidad de resolución rápida y efectiva de problemas técnicos desde una fase temprana.

Buen diseño del Programa de Inducción

El programa debe estar diseñado para una aproximación paso a paso, bien estructurada para el desarrollo de las habilidades y estrategias de aprendizaje que se requieran, lo que contribuye a incrementar la confianza del estudiante.

Para ello, el programa debe contar con la participación de expertos en el área de la tecnología educativa, además de académicos, tanto en la fase del diseño como en la de su desarrollo.

El programa ha de ser práctico y experiencial, basado en estudio de casos y relevante para el trabajo del estudiante en su propio entorno de aprendizaje.

Se deben generar y utilizar recursos de calidad a partir de los medios disponibles.

En el proceso de integración del estudiante, una cierta personalización del proceso, adaptándolo a sus características y necesidades personales es posible y lo será aún más en el futuro.

Los roles tutoriales de apoyo (que pueden adoptar distintas formas y figuras, incluyendo los mentores) son, sin duda alguna, claves a la hora de apoyar a los estudiantes noveles.

En relación a las acciones concretas que pueden ponerse en marcha, en nuestra revisión de estrategias de acogida institucionales (Sánchez-Elvira 2014), en parte estructurada a partir de las propuesta de Levy (2007), y de acuerdo con las indicaciones de Tait (2015) y Simpson (2012), recogíamos diversas líneas de actuación con los estudiantes noveles para dar respuesta a sus necesidades más importantes. Estas se presentan organizadas en torno a la Orientación e Información, la Comunicación y Socialización y la Formación o preparación del estudiante para abordar sus estudios en la modalidad a distancia (Tabla 2).

Tabla 2.

Síntesis de líneas de actuación con los estudiantes noveles (Sánchez-Elvira, 2014)

Síntesis de líneas de actuación con los estudiantes noveles

Orientación. Información, recursos en línea y apoyo sobre...	Comunicación y Socialización. Sistemas de comunicación/ interacción efectivas para la construcción de redes de apoyo y desarrollo de identidad de grupo y pertenencia a la universidad	Organización y Formación. Entrenamiento de habilidades y competencias requeridas en la modalidad de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none">- La institución.- Los planes de estudio/ programas y de las asignaturas.- La metodología propia de la institución/ programa.- Procedimiento guiado de matrícula.- Los recursos disponibles para el estudio.- Requisitos técnicos y habilidades/ conocimientos previos requeridos, en cada caso- Procedimientos de autodiagnóstico previo de fortalezas y debilidades para el estudio a distancia.- Saber con quién y cómo contactar en casa caso.- Orientaciones y guías de cada curso que permitan tener unas expectativas claras y organizarse.- Cronogramas claros para la planificación, de especial importancia para los estudiantes a distancia/ en línea.- Información precisa sobre la evaluación y los criterios de calificación	<ul style="list-style-type: none">- Interacción con personal de administración.- Interacción con personal académico.- Interacción entre pares/mentoría.- Espacios de comunidad en línea	<ul style="list-style-type: none">- Competencias para el aprendizaje en la modalidad a distancia/ en línea (ej. manejo del tiempo, planificación y autorregulación, en general, técnicas de estudio, trabajo colaborativo en espacios virtuales, manejo de la ansiedad, etc).- Uso de los recursos metodológicos proporcionados.- Manejo de los recursos tecnológicos utilizados (ej. campus, plataformas, etc).

Estas líneas generan acciones concretas comunes a muchas instituciones como las que señalamos a continuación (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014):

Información y orientación

Páginas web de orientación/acogida con la información relevante.

Autoevaluación en línea de competencias previas para estudiar a distancia.

Procedimientos en línea guiados (ej. matriculación).

Entrenamiento

Packs de inducción/acogida con guías y materiales en formatos digitales múltiples.

Workshops y seminarios (presenciales, mixtos o en línea), previos o posteriores a la matrícula. En el caso de instituciones como la UNED, un apoyo presencial en los Centros de Apoyo puede ser considerado, también, como una acción eficaz de orientación para los estudiantes nuevos en una modalidad a distancia.

Cursos en línea previos al inicio del curso, formales o informales.

Módulos virtuales de inicio que proporcionen una experiencia previa de práctica y manejo de las herramientas de los cursos, en un entorno seguro que permite fallos.

Interacción y seguimiento

Espacios de comunicación asíncrona y síncrona, cuando esta sea posible.

Espacios de “ayuda” síncrona en la web (ej. help desk/live desk).

Programas de mentoría entre pares.

Utilización de redes sociales como *Facebook* o *Twitter*.

Evaluar la calidad de los Servicios de Apoyo al Estudiante a distancia ¿qué estándares deben contemplarse?

Comenta Simpson ... “si usted fuera a comprar un ticket de autobús y el conductor le dijera: “Buenos días ¿se da usted cuenta de que tiene únicamente un 20% de posibilidades de que este autobús llegue a su destino?... ¿Se subiría?” (Simpson, 2012 pág. 463).

Con estas perspectivas, como futuro estudiante, ¿qué información querríamos recabar para asegurarnos de que podríamos alcanzar nuestro destino final? La respuesta a esta pregunta podría obtenerse mediante la evaluación de un conjunto de estándares de calidad, específicamente diseñados por expertos en educación a distancia y aprendizaje en línea.

La evaluación de la calidad en educación a distancia y, de forma más específica, de las modalidades que integran tecnologías (aprendizaje blended, totalmente en línea, educación abierta, etc.) es un área de desarrollo creciente y requerido, así como un campo de investigación y aplicación internacional no exento de debate acerca de qué estándares son exigibles y representativos de una buena educación a distancia mediada por tecnologías, en el siglo XXI.

En el informe de ICDE (International Consortium of Distance Education) de 2015 sobre los modelos de calidad en educación abierta y a distancia utilizados en todo el mundo (*Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*, Ossiannilsson, Williams, Camilleri y Brow, 2015) se revisa, por primera vez, el estado del arte. La revisión abunda en esta idea de la multitud de modelos disponibles para garantizar la calidad en el aprendizaje abierto y a distancia, incluyendo el aprendizaje en línea. No obstante, estos modelos presentan numerosos elementos comunes y una estructura bastante generalizada de estándares organizados en torno a grandes áreas

como la gestión institucional, el diseño del currículum, la provisión de recursos y, desde luego, el apoyo a los estudiantes.

Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell (2013), en su amplia revisión de estándares de calidad del aprendizaje en línea señalan que, en torno a la mitad de los sistemas de evaluación revisados, contempla la evaluación de los sistemas de apoyo al estudiante como un integrante sustancial de la calidad referido con distinta terminología, pero fácilmente identificable. Abundando en su relevancia, Jung, Wong y Belawati (2013) resaltan la importancia de una aproximación sistémica al tema de la calidad en la que, el apoyo a quien aprende, sea un foco importante de atención conjuntamente con los aspectos pedagógicos y de gestión institucional.

En cuanto a la calidad de los Sistemas de Apoyo en las modalidades a distancia, Ossiannilsson, Williams, Camilleri y Brow (2015) señalan que “la evidencia de que la educación abierta, a distancia, flexible y en línea en Europa, Asia y América satisface a los reguladores nacionales por la calidad de sus servicios de apoyo a los estudiante es amplia, situándose a menudo en puestos por encima de las instituciones convencionales” (pág. 17). Esta conclusión es muy potente, ya que indica que las universidades a distancia, por su peculiar idiosincrasia, destinan muchos más medios y recursos a dar un soporte adecuado a sus estudiantes.

Indicadores empleados en la evaluación internacional de la calidad del apoyo que las instituciones proporcionan a los estudiantes

Conocer y consultar los marcos de aseguramiento de la calidad en el área de la educación a distancia y llevar a cabo algún procedimiento de autoevaluación institucional es, sin duda alguna, un buen ejercicio y una práctica cada vez más común al estar integrado en los protocolos existentes como paso previo a la certificación (ej. en el e-Xcellence de la European Association of Distance Teaching Universities EADTU, Rosswell y Kear, 2014). En esa misma línea, y en lo que respecta a los sistemas de apoyo a los estudiantes que desarrollan nuestras instituciones, llevar a cabo estos procesos de autoevaluación puede ser muy útil, a la

par que inspirador, para el diseño de futuras acciones que se ajusten a los estándares de calidad existentes en cada momento, dado que estos van evolucionando en función de los cambios que van produciéndose.

Dado el carácter internacional de la presente publicación, representativa del ámbito latinoamericano y europeo de la educación universitaria a distancia, en general, y de la formación en línea en particular, nos parece interesante y oportuno resaltar dos marcos de evaluación de la calidad especialmente centrados en la formación en línea, que incluyen estándares e indicadores específicos y detallados para la evaluación del área de apoyo a los estudiantes.

El primero es el denominado Proceso de Garantía de Calidad para la Educación en Línea y a Distancia para la evaluación de programas de pregrado en línea, desarrollado en el entorno latinoamericano por el CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe para la Calidad en Educación a Distancia) y el OLC (Online Learning Consortium, anteriormente SLOAN), con el consenso de numerosas instituciones reconocidas de Latinoamérica⁴. Estos dos organismos han trabajado conjuntamente sus protocolos de evaluación, analizando diferencias y similitudes, para dar lugar a la denominada Tarjeta de Puntuación OLC/CALED, un instrumento que consideran robusto y fiable y que permite, tanto la autoevaluación, como la evaluación externa a partir de un riguroso sistema de cuantificación.

El segundo, desarrollado por la EADTU en el entorno europeo a través del proyecto e-Xcellenc⁵, iniciado en 2009. El desarrollo de los instrumentos empleados, también en este caso, es el resultado del trabajo colaborativo de expertos internacionales europeos. En la tercera edición y actualización (2016) ha participado de forma activa la UNED, ya que tres miembros del equipo de revisores de EADTU, vinculados al proyecto, son docentes de la UNED con amplia experiencia en gestión institucional de la calidad y la innovación.

En ambos sistemas, el análisis de la calidad se desarrolla a partir de un conjunto de estándares o *benchmarks* globales:

a) La Tarjeta de Puntuación OCL/CALED⁶ consta de un total de 91 estándares, así como de una explicación detallada de los mismos junto a un amplio listado de recomendaciones muy clarificadoras, a considerar para el desarrollo adecuado de cada estándar.

b) El Manual del e-Xcellence⁷ consta de un total de 36 *benchmarks* organizados en una estructura de seis áreas relevantes. Cada una de las áreas incluye sus correspondientes *benchmarks* así como un conjunto de indicadores específicos. Los asesores/revisores disponen, asimismo, de un documento de orientaciones para guiar su evaluación. El sistema del e-Xcellence contempla dos fases, una primera de autoevaluación, o *QuickScan*, disponible en la web y centrada en los estándares globales; y una segunda fase correspondiente a la evaluación completa, llevada a cabo por miembros del equipo de revisores. El e-Xcellence tiene como objetivo, fundamentalmente, que las instituciones elaboren una hoja de ruta o *roadmap* con las mejoras que deseen implementar, valorada por los revisores en cuanto a su viabilidad y adecuación. Es decir, mira hacia el futuro.

Ambos sistemas desarrollan un apartado específicamente dedicado a la evaluación institucional del apoyo al estudiante, con 20 indicadores en el caso de la Tarjeta de puntuación OLC/CALED y cinco *benchmarks* en el caso del e-Xcellence (ver Tabla 3 para una comparativa de ambos). Los estándares de apoyo del e-Xcellence son definidos de forma breve en la web del proyecto⁸. La diferencia en el número de indicadores entre ambos sistemas se debe al mayor rango de generalidad de los propuestos por el e-Xcellence, que son desarrollados en el Manual a través de un amplio conjunto de indicadores concretos que incluyen, además, especificaciones relativas a prácticas consideradas de excelencia. El e-Xcellence evalúa a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos⁹. En todo caso, podríamos decir que, en ambos casos, los estándares hacen referencia a siete líneas generales de actuación: Políticas institucionales generales, Información y orientación iniciales, Entrenamiento para el aprendizaje en entornos a distancia, Orientación y apoyo durante el curso, Disponibilidad de recursos, Apoyo técnico e interacción, redes y comunidades de aprendizaje en línea.

Tabla 3.

Estándares generales de evaluación de la calidad del Apoyo Institucional al estudiante en línea (adaptación de los estándares estructurados en siete líneas de acción)

<p><i>Tarjeta de puntuación OLC/CALED y Manual e-Xcellence (EADTU)</i> <i>Estándares generales de evaluación de la calidad de Apoyo al Estudiante en línea</i></p>
<p><i>Políticas institucionales generales</i></p> <p><i>OLC/CALED</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ El programa demuestra un enfoque centrado en las necesidades de los alumnos en lugar de intentar incorporar el servicio para los alumnos de programas que asisten al predio de la universidad .▪ Se implementan políticas y procesos dirigidos a la atención de personas con discapacidad de acuerdo a la normativa nacional.
<p><i>Información y orientación iniciales</i></p> <p><i>EADTU</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Los estudiantes reciben información clara y actualizada acerca de sus cursos, incluyendo la metodología de aprendizaje y los métodos de evaluación.▪ Los estudiantes reciben orientaciones y guía acerca de sus derechos, roles y responsabilidades, así como aquellos de su institución. Algunas de las orientaciones especialmente relevantes para el aprendizaje en línea incluyen la provisión del <i>hardware</i>, información sobre accesibilidad y la participación que se espera de los estudiantes en las actividades colaborativas.▪ Los estudiantes tienen acceso a servicios de apoyo incluyendo apoyo administrativo y orientación y guía para la elección de cursos.

OLC/CALED

- Antes del inicio de un programa en línea, se les informan a los alumnos las características del programa a fin de determinar si cuentan con la automotivación y el compromiso necesarios para emprender un aprendizaje en línea.
- Antes del inicio de un programa en línea, se informan a los alumnos las características del mismo a fin de determinar si tienen acceso a los requisitos tecnológicos mínimos exigidos por el diseño del programa.
- Los estudiantes reciben (o tienen acceso), a información acerca de los programas incluidos los requisitos de admisión, matrícula y cuotas, libros e insumos, requisitos técnicos y de supervisión de exámenes y servicios de apoyo para alumnos antes de la admisión y la inscripción en los cursos.
- Existen listas de preguntas frecuentes para responder a las dudas más habituales sobre la oferta y el desarrollo del programa en línea.
- Se evalúan a nivel básico las habilidades técnicas de los alumnos antes de que comiencen un programa en línea.

Entrenamiento para el aprendizaje en entornos a distancia

EADTU

- Los estudiantes reciben guías y entrenamiento para el uso de recursos para el aprendizaje, incluyendo la biblioteca en línea y apoyo al desarrollo de habilidades para el estudio.

OLC/CALED

- Los alumnos reciben acceso a la capacitación y la información que necesitarán para obtener los materiales obligatorios a través de bases de datos electrónicas, préstamos inter-bibliotecarios, archivos gubernamentales, nuevos servicios y otras fuentes.
- La institución brinda orientación tanto a alumnos como a docentes en relación con el uso de todas las formas de tecnología que se usan en el dictado de los cursos.
- Se aplica un curso de formación técnica para los alumnos.

Orientación y apoyo durante el curso

EADTU

- Los estudiantes tienen acceso a orientación académica.

<p><i>OLC/CALED</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Se dispone de tutorías disponibles como un recurso de aprendizaje.▪ Se ofrecen servicios de apoyo a alumnos fuera del aula, tales como asesoramiento académico, ayuda financiera, apoyo de colegas y pares, etc.▪ Los alumnos tienen acceso a orientación y asesoramiento académico, personal y profesional eficaz.
<p><i>Disponibilidad de recursos</i></p> <p><i>EADTU</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Los estudiantes tienen acceso a recursos para el aprendizaje, incluyendo la biblioteca en línea, apoyo al desarrollo de habilidades para el estudio y reciben guías para el uso de estos recursos
<p><i>OLC/CALED</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Se les brinda a los alumnos fácil acceso a los materiales obligatorios de los cursos en formato impreso o digital; por ejemplo a través de la provisión de ISBN (Número Estándar Internacional de Libros) para libros de texto, proveedores de libros y modos de entrega.▪ Se establecen y ponen a disposición de los alumnos los requisitos tecnológicos mínimos.
<p><i>Apoyo técnico</i></p> <p><i>EADTU</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Los estudiantes tienen acceso a servicios de apoyo incluyendo el “helpdesk” para el soporte técnico.
<p><i>OLC/CALED</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ A lo largo del programa, los alumnos tienen acceso a asistencia técnica y al personal de soporte técnico adecuados.▪ El personal de soporte técnico o académico se encuentra a disposición de los alumnos para dar respuesta a las preguntas, problemas, detección de errores, virus, quejas y reclamos de los alumnos.
<p><i>Interacción, redes y comunidades de aprendizaje en línea</i></p> <p><i>EADTU</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Se ofrecen oportunidades de participación en medios sociales para

construir y dar apoyo a las comunidades de estudiantes. Esto puede lograrse a partir del entorno de aprendizaje virtual de la institución o a partir de otros medios sociales externos, según como sea más apropiado.

OLC/CALED

- Se brinda a los alumnos información sobre las vías adecuadas de comunicación con los docentes y los demás alumnos.
- Se toman medidas para promover la participación de los alumnos en el programa y en la institución.
- Se les brinda a los alumnos información sobre las maneras adecuadas de solicitar ayuda del programa.

En el caso del e-Xcellence, la tercera edición amplía y profundiza, precisamente, los indicadores del área del apoyo a los estudiantes, quedando estructurada en seis apartados fundamentales que reflejan el carácter integral del Sistema de apoyo al estudiante: Organización del apoyo al estudiante; Recursos humanos de apoyo; Apoyo técnico; Apoyo pedagógico y Recursos de apoyo. El capítulo seis del manual desarrolla ampliamente estos apartados y sus correspondientes indicadores¹⁰, a partir de los cuales se ha elaborado una rúbrica de apoyo a los revisores¹¹, cuyos indicadores pueden ser consultados en castellano¹².

Una actividad que puede resultar de interés, en consonancia con la temática de este capítulo, es llevar a cabo, al hilo de lo hasta aquí comentado, una autoevaluación del Sistema de Apoyo a los estudiantes de nuestra institución, bien por el sistema OLC/CALED, bien por el sistema del e-Xcellence, a partir de la documentación propocionada.

El Sistema de Apoyo al Estudiante de la UNED en la era digital y su adecuación a los estándares de calidad

Fundada en 1972 como la única universidad nacional pública con metodología a distancia de España, la UNED ha experimentado una gran transformación a partir de la confluencia de la incorporación de las TIC, asociada a la virtualización progresiva de toda su oferta formativa des-

de el 2000, y la adaptación a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos primeros títulos se iniciaron en el curso 2009-2010 (el límite de implantación de los nuevos grados y másteres oficiales en toda Europa fue en el año 2010). A estos dos grandes retos ha habido que dar respuesta con la dificultad añadida de las dimensiones de la UNED, siendo la universidad con mayor número de estudiantes del país (moviéndose entre los 220.000 y los 250.000 estudiantes a lo largo de estos últimos años). Cabe añadir que la UNED ocupa la posición número 28 entre las universidades más grandes del mundo en cuanto a número de estudiantes inscritos, según la *Wikipedia*¹³. En otras palabras, hablamos de una megauniversidad que ofrece formación, tanto oficial a nivel de grado, máster y doctorado, como a través de su amplísima oferta de cursos y programas para dar respuesta a la demanda de formación a lo largo de la vida. La UNED se encuentra entre las instituciones europeas que han obtenido el sello de calidad e-Xcellence de la EADTU, tras la valoración íntegra de su modelo metodológico, estructura y servicios en 2009.

Panorámica general de los Servicios de Apoyo al Estudiante de la UNED

A lo largo de este capítulo hemos ido viendo el tipo de Servicios de Apoyo que debe ofrecer una institución universitaria a distancia. En el caso de la UNED¹⁴ de España, cabe referirse a la gran evolución de los mismos desde el inicio del siglo XXI, en paralelo a los cambios experimentados en el propio funcionamiento general de la universidad. Excede la extensión y objetivos de este capítulo detenerse en la descripción de las distintas áreas de la universidad que brindan apoyo al estudiante de la UNED. No obstante, cabe introducir las mismas, ofreciendo el *link* a sus páginas web, en caso de querer obtener mayor información.

Áreas generales de Servicios de Apoyo al Estudiante

El Centro de Orientación e Información para el empleo¹⁵ (COIE), en cuya carta de servicios se encuentra la orientación académica previa a la matrícula, durante los estudios y finalizados los mismos, así como la

orientación profesional y el impulso al emprendimiento universitario, entre otras acciones.

El Centro de Atención al Estudiante (CAE)¹⁶, especialmente focalizado en brindar la información de carácter más práctico que el estudiante pueda necesitar.

El Centro de Atención al Usuario (CAU). Servicio de atención en línea y telefónico para resolver cualquier consulta, duda o incidencia técnica, especialmente en lo que respecta al campus virtual. Representaría un *helpdesk* de atención a lo largo del día.

Representación de estudiantes¹⁷. Los representantes desarrollan sus funciones en las facultades y escuelas, en los departamentos, en los Centros Asociados y en otras muchas instancias en las que sea necesario tener en cuenta las opiniones y sugerencias de los estudiantes.

Servicios de Apoyo al estudiante con necesidades especiales

La UNED es la universidad española que da soporte al mayor número de estudiantes universitarios con necesidades especiales a través de los servicios que se indican a continuación:

El Centro de Atención al Universitario con Discapacidad¹⁸ (UNIDIS), cuyo objetivo principal es apoyar a los estudiantes con discapacidad que deseen cursar estudios en esta Universidad, a fin de que dispongan de las mismas oportunidades que el resto de estudiantes de la UNED trabajando, especialmente, por la accesibilidad de los estudios, también desde el punto de vista tecnológico.

El Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios¹⁹, fruto del desarrollo de los convenios firmados entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Defensa, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias del Ministerio del Interior y la UNED. Su objetivo es incrementar el nivel formativo y cultural de la población reclusa en territorio nacional, posibilitando, a través de la metodología a distancia, su acceso a los estudios universitarios.

El Servicio de Psicología Aplicada²⁰ (SPA). Este servicio pertenece a la Facultad de Psicología de la UNED. Tiene el objetivo de ofrecer atención psicológica, tanto a la propia comunidad universitaria (incluyendo a los estudiantes) como a personas no vinculadas a la misma, en sus diferentes modalidades (clínica, educativa, vocacional, etc.), así como en diferentes niveles (prevención, consejo, tratamiento, etc.).

Recursos académicos y administrativos

Cerca de 1500 docentes en las facultades/escuelas, responsables del diseño de las asignaturas, elaboración de materiales, seguimiento en línea y evaluación de los estudiantes; y 7,000 profesores tutores que atienden las tutorías presenciales en los centros asociados apoyando, además, a los equipos docentes en el curso virtual a través de su grupo tutorial y mediante la evaluación de las pruebas de evaluación continua (PEC).

Sesenta y un centros asociados en el país, organizados en ocho campus, en donde se imparten tutorías presenciales y otros servicios, así como 16 centros de atención en el extranjero. Los centros representan el lugar de realización de los exámenes finales de todos los títulos de grado.

Hay 1,500 Personas en Administración y Servicios, además del personal de apoyo administrativo de los centros asociados.

Servicios administrativos en línea como matriculación, secretaría virtual, consulta de calificaciones, etc.

Recursos metodológicos y tecnológicos para el aprendizaje

La UNED está digitalmente abierta las 24 horas para el acceso a servicios académicos importantes (excluyendo la atención de personal de apoyo):

Materiales didácticos: Guías de estudio y textos elaborados y evaluados siguiendo estándares de calidad institucional (Sánchez-Elvira Paniagua, Requejo, SanMartín y Donado, 2014), ofrecidos en diversidad de formatos (impresos y digitales).

*La Biblioteca*²¹, auténtico centro de recursos para el aprendizaje, la docencia, la investigación y la formación continua, que pone a disposición de los estudiantes todos sus recursos y servicios, tanto en línea como de forma presencial.

*Canal UNED*²²: plataforma de distribución en línea de toda la producción audiovisual de la UNED, televisión, radio, vídeo, grabación de videoclases mediante sistemas como polimedia, podcasts, etc.

Campus UNED y *Plataforma aLF*: campus virtual que integra los servicios en línea y la plataforma de cursos virtuales de la UNED, basada en un desarrollo propio de la plataforma de código abierto DotLearn. Las actividades, la evaluación continua y el seguimiento de los estudiantes se lleva a cabo en el espacio en línea de cada asignatura.

*Plataforma AVIP*²³ (Audio y vídeo por IP): la plataforma que ofrece la tutorización síncrona por audio y vídeo, así como su grabación para visualización asíncrona de las tutorías y otros eventos académicos. En el modelo actual, la tecnología AVIP permite ofrecer tutoría a todos los estudiantes, organizadas en tutorías con presencialidad virtual, que permite conectar aulas presenciales mediante sistemas de videoconferencia y pizarras digitales interactivas, y tutorías mediante webconferencia para estudiantes en línea (Santamaría y Sánchez-Elvira 2009).

*UNED Abierta*²⁴: integra el portal OCW (Open Course Ware) y los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs) de la UNED.

*Repositorio de recursos digitales*²⁵: ofrece en abierto los recursos digitales multimedia elaborados por los docentes de la UNED.

*Editorial UNED*²⁶ y *Librería virtual*²⁷: producción propia y distribución y venta de todos los materiales didácticos de las asignaturas.

Otros desarrollos tecnológicos: apps móviles²⁸ para dar soporte a los estudiantes, como consulta de calificaciones, seguimiento de videoconfe-

rencias y tutorías en línea, acceso a los cursos virtuales, etc., laboratorios virtuales y remotos para la realización de actividades prácticas, valija virtual y valija de retorno²⁹ para el control de exámenes presenciales y el retorno escaneado de exámenes, etc.

Nuevas fórmulas de comunicación mediante redes sociales institucionales

Una de las vías de comunicación de la comunidad universitaria, y por tanto de los estudiantes con la institución y con sus pares, es a través de las redes sociales institucionales que la UNED gestiona a diario. Aunque la UNED cuenta con numerosas y muy variadas redes sociales, tanto institucionales como de docentes, manteniendo una interacción viva y cotidiana de los miembros de la universidad entre sí y con la sociedad. A continuación incluimos, únicamente, las cuatro más generales:

Twitter: @UNED

Facebook: <https://www.facebook.com/UNED.ES>

YouTube: <https://www.youtube.com/user/uned?gl=ES&hl=es>

Linkedin: <http://www.linkedin.com/company/uned>

Apoyando a los estudiantes nuevos: el Plan de Acogida de la UNED

A la vista de la importancia del primer año de cualquier estudiante en un programa a distancia, nos centraremos seguidamente en los planteamientos que condujeron al diseño y desarrollo del Plan de Acogida de la UNED de España (Sánchez-Elvira Paniagua y Santamaría Lancho, 2007; Sánchez-Elvira Paniagua, 2008). Este plan, que viene funcionando desde el año 2006 hasta la actualidad, ha sido ampliamente expuesto en Sánchez-Elvira Paniagua (2014), y sus acciones han sido presentadas en numerosos eventos, tanto nacionales como internacionales, a lo largo de los años, por lo que sugerimos consultar la publicación referida para una visión detallada del plan, sus acciones y la difusión de las mismas.

En la UNED, el Plan de Acogida se concibió como integrante del plan de mejora de la calidad y adaptación a los requisitos del EEES iniciándose antes, incluso, que la propia normativa de EEES fuera aprobada por el gobierno de España en 2007. En ese sentido, en la adaptación al EEES de las universidades españolas se ha considerado que uno de los elementos claves para reducir el abandono y el fracaso de los estudiantes es el desarrollo de “Planes de Acogida”, término al que se refiere a la “Guía de evaluación de titulaciones” de la Agencia Nacional Española para la Evaluación de la Calidad (ANECA), como el conjunto de acciones puestas en marcha por la Universidad para garantizar la incorporación exitosa de los estudiantes a su vida académica; es decir, tienen como objetivo principal “aportar los apoyos y ayudas necesarias para la integración de los estudiantes en la etapa universitaria, revisando todos los mecanismos enfocados en ese primer contacto que tiene el nuevo estudiante con la institución” (Mitjavila y Esteve, 2011, pág. 72).

Dado que la mayoría de las universidades españolas ha puesto en marcha alguno de estos programas, lo novedoso e innovador de muchas de las acciones del Plan de Acogida de la UNED estriba en ofrecer un programa específicamente orientado al estudiante nuevo en modalidad a distancia/en línea (por ejemplo, en el estudio de Mitjavila et al, 2012, se indica que únicamente once de las 40 universidades participantes refieren disponer de algo similar, siendo la UNED una de las once). Como venimos comentando, el apoyo inicial al estudiante nuevo en la formación en línea es especialmente importante al constatarse que los mayores índices de abandono en esta modalidad se producen entre la matriculación y las primeras actividades o los primeros exámenes (Luque, García y de Santiago, 2013; de Santiago, 2010; Simpson, 2002), por lo que los planes de inducción son necesarios (Motteram y Forrester, 2005).

En consecuencia, y coherentemente con todo lo expuesto hasta ahora acerca de la necesidad de un abordaje holístico del apoyo al estudiante novel, tanto el Rectorado en varias de sus instancias, como los equipos decanales y equipos docentes de las facultades, las escuelas y el curso de acceso, los centros asociados, así como el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) y el Centro de Orientación e Información al

Estudiante (COIE) fueron llamados a participar en el desarrollo, puesta en marcha y realización anual de un programa conjunto y coordinado de acciones específicas con una secuencia temporal concreta a lo largo del primer año del estudiante en la universidad. La coordinación del Plan de Acogida Virtual correspondió, al ser la dependencia técnica del Vicerrectorado de Calidad e Innovación, al IUED y, en concreto, a su dirección.

El diseño del Plan de Acogida institucional partió de la consideración de tres líneas de acción claves a desarrollar en tres etapas fundamentales de la integración del estudiante, presentando tres características principales y teniendo como referencia las tres fases del ciclo de la autorregulación, como veremos seguidamente. Al día de hoy, observamos que sus planteamientos están muy en la línea de lo observado posteriormente por Harper y Kenning (2015) o lo propuesto por Levy (2007):

- Tres líneas de acción: 1) informar y orientar al estudiante para la toma de decisiones y actuación en cada momento clave de su primer año; 2) entrenar las competencias para prepararse como un estudiante en la modalidad a distancia y, fundamentalmente, en línea; y 3) ofrecer un seguimiento de apoyo continuado para quienes lo necesiten durante su primer año en la universidad, especialmente en el caso de aquellos estudiantes con mayores dificultades para una integración exitosa. Un objetivo adicional es que cada estudiante encuentre la vía de apoyo que necesite en función de sus propias características personales (Figura 1)



Figura 1: Logo del Plan de Acogida y sus fases

- Tres etapas diferentes: 1) antes de la matrícula, dirigido al futuro estudiante; 2) al inicio de los estudios, una vez matriculado; y 3) a lo largo del primer año. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales del diseño fue no limitarse a “dar la bienvenida” al estudiante durante las etapas previas y posteriores a la matriculación, sino planificar un soporte a lo largo de todo el primer curso, especialmente durante el primer semestre
- Centrado en tres características principales: 1) enmarcado en una estrategia institucional y global; 2) potenciando al máximo las líneas de acción que pudiesen tener lugar virtualmente (Plan de Acogida Virtual); y 3) tener como objetivo último el entrenamiento del aprendizaje autorregulado como competencia clave para el éxito académico de los estudiantes de la UNED, previniendo el abandono y garantizando una integración óptima
- Acompasar el entrenamiento en las tres fases del ciclo del aprendizaje autorregulado con las tres fases del Plan de Acogida: 1) Planificación, selección de objetivos, motivación, para lo que necesita información y orientación, tanto antes de la matrícula como en sus cursos; 2) Aplicación de las estrategias de aprendizaje más adecuadas, para lo cual necesita entrenamiento para ser un buen estudiante a distancia; y 3) Monitorización y autoevaluación, para lo que requiere procedimientos de seguimiento adecuado y oportunidades para ir revisando en qué medida está logrando sus metas y objetivos. Este ciclo permite establecer las mejoras oportunas

La Tabla 4 presenta un resumen de las principales líneas de acción institucionales puestas en marcha para el Plan de Acogida con apoyo virtual de la UNED y que se pueden visualizar, asimismo, en el vídeo correspondiente al monográfico sobre acciones institucionales para la prevención del abandono y la integración del estudiante de la UNED que tuvo lugar en 2013 en las VI Jornadas de Redes de Innovación Docente de la UNED³⁰ (Sánchez-Elvira Paniagua, González Brignardello, Martín Cuadrado, Román Sánchez y Villaba, 2013). En cada curso académico, más de 60.000 estudiantes nuevos pueden beneficiarse de estas acciones, si bien ninguna de ellas presenta un carácter obligatorio. Nuevamente remitimos a Sánchez-Elvira Paniagua (2014) para una explicación detallada de todas las acciones.

Tabla 4.

Plan de Acogida Virtual de la UNED (adaptada de Sánchez-Elvira Paniagua, 2014).

Plan de Acogida Virtual UNED		
<i>Fases y Objetivos</i>	<i>Acciones</i>	<i>Descripción</i>
<p>Información/Orientación</p> <p>Información útil, clara y precisa que oriente hacia la planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portal web de acogida 	<p>Portal específico de acogida, con información para el futuro estudiante que guía al estudiante en la elección³¹</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guías y documentos informativos de carácter multimedia y explicativas del modelo UNED, recursos y uso de los mismos, metodología de aprendizaje, etc. 	<p>Se ha trabajado especialmente la Guía del Estudiante en todas las titulaciones</p> <p>Guía I³²: correspondiente a la información pública en la web (contiene 13 puntos de información común a todas las asignaturas).</p> <p>Guía II: Orientaciones académicas de los docentes incluidas en todos los cursos virtuales.</p> <p>Los docentes disponen de orientaciones para su elaboración y las adecuación de las guías es obligatoriamente revisada por el IUED mediante el uso de rúbricas (Sánchez-Elvira, Requejo, SanMartín y Donado, 2014).</p>

<p>Entrenamiento</p> <p>Preparación de los estudiantes nuevos a través de programas impartidos en modalidades distintas (en abierto, en línea, <i>blended</i>, formales e informales)</p>	<p>Cursos en abierto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OCW (<i>Open Course Ware</i>) ▪ MOOCs (<i>Massive Open Online Courses</i>) 	<p>Utilización de REA para la preparación del estudiante a través de cursos en UNED abierta cuyo objetivo es:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivelar conocimientos en áreas más complejas (ej. Matemáticas, Física, etc.) a través de cursos ⁰³³. ▪ Desarrollar las competencias genéricas³⁴ relevantes en la UNED a partir de cursos abiertos: Gestión autorregulada del aprendizaje, Gestión de la información y comunicación, Trabajo en equipo, Competencias digitales básicas). También se ofrecen MOOCs de idiomas que pueden ser un complemento muy eficaz para los estudiantes. <p>Estos tipo de cursos también son ofrecidos con carácter presencial o <i>blended</i> en Centros Asociados.</p>
	<p>Formación en comunidades virtuales para estudiantes matriculados en títulos oficiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidades Virtuales de 	<p>Todo estudiante nuevo tiene acceso voluntario a su comunidad de acogida virtual , coordinada por un profesor u orientador.</p> <p>No representa un curso formal ni se obtienen créditos por participar. Los objetivos</p>

<p>Acogida</p> <p>Cada Facultad / Escuela para sus grados, así como el <i>Curso de Acceso para Mayores de 25 años</i> y los Máster oficiales cuentan con una Comunidad Virtual de Acogida propia.</p>	<p>fundamentales son, por un lado, que el estudiantes logre una buena adaptación e integración en la universidad, familiarizándole con la metodología a distancia y el uso de los recursos disponibles y adquiriendo conocimientos y habilidades básicos necesarios para iniciar el desarrollo de su autonomía; y, por otro, que genere identidad de grupo con sus compañeros y sentimiento de pertenencia a su Facultad.</p>
<p>▪ Curso e-UNED primeros pasos</p> <p>Curso en línea de carácter voluntario, gratuito, con un crédito europeo (25 horas), actividades de evaluación automática, tutorización y un mes de duración al inicio del curso.</p> <p>El curso está integrado en las Comunidades Virtuales.</p>	<p>El <i>e-UNED primeros pasos</i> tiene como finalidad llevar a cabo un proceso rápido de formación básica en las principales herramientas TIC que el estudiante debe manejar antes de comenzar sus cursos en línea, así como tener algunas nociones básicas sobre el aprendizaje autorregulado.</p> <p>El formato es dinámico y contiene ciertos elementos de gamificación que se desarrollan en 12 pasos.</p>
<p>Cursos en línea con créditos</p> <p>ECEAD (<i>Entrenamiento de las Competencias para el Estudio Autorregulado a distancia</i>)</p> <p>Curso en línea formal</p>	<p>La finalidad del curso es, además, de que los estudiantes conozcan la UNED y aprendan a manejar sus recursos, que entrenen, de forma mucho más sistemática e intensiva, las competencias incluidas en el aprendizaje autorregulado, así como las otras competencias</p>

	<p>de tres meses de duración y un reconocimiento de 3 ECTS, Inscripción voluntaria pero no gratuita.</p> <p>Recomendado a futuros estudiantes o estudiantes nuevos cursándose habitualmente en paralelo a las asignaturas.</p>	<p>genéricas relevantes como el trabajo en equipo o la gestión de la información mediante las TIC.</p> <p>Presenta una estructura modular, su metodología es activa y participativa y está tutorizado por orientadores/as del COIE de la UNED.</p> <p>Tiene su versión en abierto en el portal de UNED abierta y también se realiza en modalidad presencial o <i>blended</i> en Centros asociados.</p>
<p>Seguimiento</p> <p>Apoyo no académico durante el primer año, orientación, resolución de dudas, investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidades Virtuales de Acogida <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto C.A.R. (<i>Compañero de Apoyo en Red</i>) <p>Cada Comunidad Virtual de Acogida cuenta, en cada curso académico, con uno o dos estudiantes o compañero de apoyo en red (C.A.R.)</p>	<p>Las Comunidades presentan una estructura modular y de acompañamiento en las fases fundamentales del primer año. El seguimiento es muy activo durante el primer semestre, hasta los primeros exámenes, pero permanecen abiertas durante todo el curso.</p> <p>Mentoría de carácter informal, no personalizada.</p> <p>Los CAR son seleccionados y preparados para desarrollar sus actividades en un foro específico y <i>chat</i>, colaborando con el Coordinador de la comunidad dinamizando y apoyando desde la perspectiva del compañero/a que ha pasado por una experiencia similar.</p>

Entre los rasgos más innovadores del Plan de Acogida virtual desarrollado en la UNED, podemos destacar:

La consideración de un plan de actuación temprano, pero también de seguimiento durante todo el primer año.

El planteamiento de líneas de acción destinadas a resolver los retos de los grandes números de estudiantes, como las comunidades virtuales de acogida o el curso e-UNED primeros pasos, ambos con miles de estudiantes inscritos.

La importancia concedida a la creación de comunidades de aprendizaje en línea potenciando, así, la interacción y la comunicación. El objetivo es generar presencia e identidad de grupo, reducir la soledad y motivar al estudiante a aprender (de acuerdo a la idea de Simpson, 2012), así como estimular el desarrollo del aprendizaje autorregulado como elemento central a la necesaria autonomía del estudiante en el aprendizaje a distancia.

El diseño específico de acciones de apoyo en línea no académico a través de las Comunidades Virtuales de Acogida, con acciones específicas de orientación, entrenamiento y seguimiento, tanto de carácter informal como formal, tomando en consideración el apoyo entre pares como un elemento relevante de las mismas (Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014).

La adhesión al movimiento mundial de los REA (Recursos Educativos Abiertos), que culminó con la Declaración Mundial (UNESCO, 2012) para dar un mejor apoyo al estudiante. En el contexto de esta publicación, merece una mención especial el primer MOOC Iberoamericano, Ibervirtual UNED COMA: Competencias Digitales básicas³⁵ puesto en marcha en 2012 en el marco de la cooperación internacional entre la UNED y la UAPA (Universidad Abierta para Adultos de República Dominicana) y que contó en sus tres primeras ediciones con participantes de 32 países (principalmente España, seguido de Colombia, México y República Dominicana). Este MOOC se ha contemplado, asimismo,

como una medida de apoyo a los estudiantes nuevos poco familiarizados con las tecnologías (Sánchez-Elvira Paniagua y Santamaría Lancho, 2014).

La generación de materiales multimedia interactivos en las distintas propuestas de cursos y la incorporación progresiva de actividades de carácter síncrono para el contacto con los estudiantes en las comunidades de aprendizaje.

La investigación generada en el marco de las Comunidades Virtuales de Acogida, un campo productivo de conocimiento sobre el estudiante de la UNED y su evolución a lo largo del primer año (ver Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014 y Sánchez-Elvira Paniagua, 2014 para una revisión), en la línea de lo sugerido por Tait (2015) sobre la relevancia de la investigación sobre el éxito del estudiante.

La utilización de elementos novedosos como las dinámicas de gamificación en el curso e-UNED primeros pasos, y del aprovechamiento del apoyo entre pares en el proyecto Compañeros de Apoyo en Red (CAR), como propuesta de mentoría informal en comunidades con un gran número de estudiantes.

La combinación de las acciones de acogida virtual con las realizadas en los centros asociados, con carácter presencial o *blended*, permitiendo adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Un ejemplo son los denominados Cursos 0 o el ECEAD.

Nuevos desarrollos para el Plan de Acogida en la Facultad de Psicología

El Plan de Acogida sigue creciendo e incorporando nuevas actividades. En relación a las acciones que las propias facultades y departamentos pueden llevar a cabo, en el curso académico 2015-2016 la Facultad de Psicología ha iniciado una línea de apoyo a sus estudiantes nuevos en el marco de una Red Institucional de Investigación en Innovación Docente de la UNED, cuyo objetivo principal es analizar el abandono, prevenirlo y poner en marcha programas de intervención psicológica con los

estudiantes que presenten perfiles de riesgo (Cabestrero, Quirós, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2015-2016). Entre las acciones previstas en el marco de la red, se incluyen acciones innovadoras desde el punto de vista de la integración de las tecnologías como:

- Elaboración de pruebas de autodiagnóstico temprano en línea, basadas en los perfiles de riesgo encontrados en investigaciones previas, especialmente vinculados a la procrastinación, la ansiedad antes los estudios y la falta de estrategias de aprendizaje autorregulado (especialmente manejo ineficaz del tiempo). La elaboración de las pruebas se está realizando a partir de los datos recogidos en investigaciones previas y los que se están recogiendo en la actualidad a través de los cuestionarios en línea disponibles en la web de acogida de la Facultad de Psicología
- Diseño y desarrollo de programas de intervención en línea autoaplicables, vinculados a la línea del e-SPA de la Facultad, y dirigidos a la intervención en línea de estudiantes con perfiles de riesgo. En este sentido, se ha realizado, ya, una experiencia piloto dirigida a la intervención psicológica autodirigida de estudiantes con niveles de procrastinación elevados (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2015)
- Estudio de acciones encaminadas a la utilización progresiva de dispositivos móviles aplicados al apoyo del estudiante nuevo

Finalmente, señalar que en el curso académico 2015-2016 se ha puesto en marcha, en el marco de esta línea de acción, la web del Plan de Acogida de la Facultad de Psicología³⁶, complementaria a la ya existente de carácter global. Organizada en torno a varios apartados, elaborados de forma motivadora (InformaTE, ConóceTE, PrepáraTE EngánchaTE), la web contiene información y orientaciones de interés para el estudiante nuevo del grado de Psicología, así como elementos multimedia interactivos, herramientas de apoyo, acceso a cuestionarios de autodiagnóstico de características personales clave para el éxito en el aprendizaje a distancia, como las referidas en este capítulo, así como al *twitter* de acogida de la Facultad (@acogidaUNEDPsi).

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos ofrecido una panorámica general acerca del importante papel que desarrollan los Servicios de Apoyo al Estudiante en las instituciones universitarias a distancia.

Su relevancia estriba, en primer lugar, en la idea central de que todo sistema educativo únicamente tiene sentido porque existen estudiantes; por tanto, ellos son el centro del mismo y su razón de ser. De ahí que el éxito en el logro de las metas y resultados que el estudiante se plantea al matricularse, a la vista de una oferta formativa, deba ser el objetivo prioritario de toda institución educativa, ya sea a distancia o presencial. Por tanto, todo sistema de apoyo al estudiante debe lograr una buena gestión del éxito estudiantil, de acuerdo con lo propuesto por Tait (2015).

Sin embargo, como hemos visto, lograr la permanencia de los estudiantes en los sistemas a distancia tradicionales, así como en las nuevas modalidades mediadas por tecnologías, es uno de sus principales retos. El abandono, especialmente el temprano, es significativamente superior cuando nos referimos a educación a distancia, a la luz de los datos existentes. De ahí que sea especialmente relevante que las instituciones se planteen de qué forma van a acompañar a sus estudiantes, cómo van a darles apoyo a lo largo de sus estudios (académico y no académico, Simpson, 2012), qué tipo de estructura y organización de los distintos servicios destinados a brindar apoyo pondrán en marcha (Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell, 2013), o cómo ha de ser el diseño instruccional de los cursos para que el estudiante no fracase, especialmente a la vista de todas las nuevas modalidades y recursos que podemos ofrecer en la actualidad, tecnológicamente mediados (Bates, 2015; Tait, 2014).

En definitiva, la idea fundamental, base de todo lo tratado en este tema, será establecer un “supportive learning environment”, es decir, un entorno de aprendizaje que realmente dé soporte y apoyo a la autonomía y autorregulación de quien aprende, asegurando que los recursos y ayudas estén siempre disponibles cuando los necesite, ya que será lo único que “permita garantizar el éxito, promover la persistencia y evitar el abandono” (Moisy y Hughes, 2008, pág. 419).

En este proceso de creación de entornos de apoyo que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, la investigación debe jugar un papel fundamental; por un lado, habrá que tener en cuenta que únicamente “identificaremos las necesidades reales si conocemos a nuestros estudiantes” (Moisy y Hughes, 2008, pág. 368). De ahí que la investigación sobre sus características personales, sus necesidades, dificultades y habilidades, sea muy necesaria para dar un apoyo eficaz, tal y como se desprende, por ejemplo, de los estudios de perfiles psicosociales en los estudiantes nuevos de la UNED (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014). Por otro lado, la investigación no debería centrarse exclusivamente en cómo son los estudiantes, sino también, obviamente, en el estudio de la efectividad de los sistemas y las líneas de acción emprendidas, comprometiéndose con la transparencia relativa a los resultados obtenidos en relación al éxito de los estudiantes (Tait, 2015). A esto cabe añadir que, en los estudios realizados, la eficiencia de las líneas de acción emprendidas no siempre se logra fácilmente, en la medida en que el coste de muchas de las acciones puede exceder los beneficios concretos en cuanto a la disminución de las tasas de abandono, lo cual debe estimular la búsqueda de vías que puedan ser efectivas, a la par que eficientes.

Por otro lado, si bien la prevención del abandono y el fracaso son el foco central de esta publicación, es necesario señalar que el apoyo al estudiante debe tener como objetivo, asimismo, promover su desarrollo a lo largo de sus estudios, su crecimiento como persona y futuro profesional, así como incrementar su bienestar y equilibrio. Así, en línea con el campo reciente de la Educación Positiva (Seligman, Gillham, Reivich and Linkin, 2009, Pajares, 2001), no debemos conformarnos con atender los obstáculos, las dificultades de los estudiantes y prevenir su abandono, sino que debemos potenciar, asimismo, el desarrollo de sus habilidades y fortalezas, buscando su excelencia así como su bienestar a lo largo de sus estudios (Norrish, Williams, O’Connor y Robinson, 2013, Noble y McGrath, 2008).

Quizás, por ello, uno de los primeros elementos de orientación que debamos proporcionar al estudiante sea una primera autoevaluación de su nivel de preparación para estudiar en nuestras instituciones, tal y como

llevan a cabo universidades como la OPEN UK, la Athabasca University o la UNED de España. En el caso de que la valoración inicial no sea muy positiva, algunas de las principales medidas de apoyo deberán comenzar en ese mismo momento, con el objetivo de orientarle en su elección y de ayudarle a lograr el nivel adecuado de preparación inicial, si su motivación por aprender es genuina.

Conviene recordar que una de las principales funcionalidades de un buen diseño del apoyo es, precisamente, reducir sustancialmente las demandas de ayuda de los estudiantes, optimizando tiempo y recursos (Bates, 2015). Así, clarificar convenientemente el camino en cada fase, ante cada paso, y guiar adecuadamente para que no surjan dudas ni problemas innecesarios, debe ser uno de los sellos incuestionables de los servicios de apoyo. Dicho de otra manera, muchos de los problemas y demandas de apoyo surgen, precisamente, por diseñar un apoyo (académico y no académico) deficiente... o por no diseñarlo. En universidades masivas, reducir las dudas y demandas es, aún, más imprescindible.

En definitiva, la importancia de los Sistemas de Apoyo al Estudiante se pone de manifiesto al comprobar que la mayoría de los procesos de acreditación de la calidad de la educación a distancia incluyen, de forma explícita, este área en los protocolos de aseguramiento de la calidad. Disponemos ya, por tanto, de pautas suficientemente claras para establecer cuáles son los estándares e indicadores que nos permiten desarrollar un buen sistema de apoyo y evaluarlo (e.g. Ossiannilsson, Williams, Camilleri y Brow, 2015).

En el presente tema nos hemos centrado, de forma especial, en las necesidades específicas de los estudiantes nuevos en entornos a distancia, dada la relevancia demostrada del apoyo temprano en estas etapas iniciales (Simpson, 2012, Tait, 2015). Se han analizado los denominados Planes de Acogida institucionales como herramientas fundamentales para una iniciación e integración adecuadas de los estudiantes. Este es, además, el tópico central de esta publicación (Cruz Benzán y Sánchez-Elvira Paniagua, 2016) al recoger buenas prácticas de universidades a distancia de reconocido prestigio, tanto en América Latina como en Europa.

Bajo esta perspectiva, el Plan de Acogida institucional de la UNED de España, especialmente en lo que respecta a su enfoque virtual, representa una de las acciones más innovadoras puestas en marcha por la universidad con los nuevos títulos de grado y máster. Este plan responde a un diseño basado en un enfoque sistémico, integral, procesual e interactivo, dirigido a la construcción de auténticas comunidades de aprendizaje en línea que sirvan, además, como un campo fructífero de líneas concretas de investigación-acción (Sánchez-Elvira Paniagua, González-Brignardello, Manzano Soto, Román y Martín Cuadrado, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014b). Su principal objetivo: dar respuesta a las necesidades de los más de 60.000 estudiantes nuevos anuales mediante un amplio abanico de posibilidades destinado a informar, orientar, preparar y monitorizar a los estudiantes noveles a lo largo de su primer año de estudios universitarios (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014). El desarrollo de este Plan no ha culminado, sino que debe buscar, de forma continuada, nuevas fórmulas de aproximación al estudiante como la que ha iniciado la Facultad de Psicología de la UNED en 2015.

De cara al futuro, el panorama que se nos presenta es realmente estimulante y motivador, dada la diversidad de modalidades de aprendizaje en desarrollo que demandan nuevas y, cada vez más innovadoras, formas de apoyo. Un cambio en la actitud de los agentes implicados (gestores, académicos, personal de administración y servicios, orientadores, etc.), y un mayor compromiso y trabajo conjuntos, serán imprescindibles para lograr buenos sistemas de apoyo, no solo reactivos, sino proactivos (Simpson, 2012).

Las posibilidades que las analíticas del aprendizaje, combinadas con los recursos tecnológicos, comienzan a brindarnos, son impresionantes de cara al desarrollo de sistemas cada vez más personalizados y adaptativos. Sin duda, en lo que respecta al apoyo de los estudiantes en entornos cada vez más enriquecidos tecnológicamente, nos encontramos aún ante los inicios de un largo y apasionante camino.

NOTAS Y CITAS

1. https://es.wikipedia.org/wiki/Elefante_en_la_habitacion
2. Proyecto EMPOWER, EADTU <http://empower.eadtu.eu/>
3. Student Support field, EMPOWER EADTU <http://bit.ly/1w28jJk>
4. Ej. CREAD (Consortio Red de Educación a Distancia), La UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador) o la UNAM (Universidad Autónoma de México)
5. e-Xcellence (EADTU) <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>
6. Tarjeta de puntuación (SCCQAP) Evaluación de programas de pregrado en línea <http://www.caled-ead.org/tarjeta-OLC-CALED>
7. Manual e-Xcellence (3ª edición). <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/tools/manual>
8. Definiciones de los estándares relativos al Apoyo al Estudiante en el Manual e-Xcellence <http://bit.ly/1UCnwR0>
9. 1, No adecuado en su mayoría; 2, No adecuado en algunos aspectos; 3, Adecuado; 4, Adecuado con algunos ejemplos de ejecución excelente; 5, Excelente en todos los aspectos.
10. Student Support Chapter. eXcellence Manual (2016 3ª ed.). <http://bit.ly/28MO34e>
11. Rúbrica de evaluación de los indicadores de apoyo al estudiante del Manual e-Xcellence (3ª ed.) <http://bit.ly/1tBN1YU>
12. Benchmarks e indicadores del área de Apoyo al Estudiante del Manual e-Xcellence (3ª ed.) <http://bit.ly/1W5xgUK>

13. Las universidades más grandes del mundo, Wikipedia, <http://bit.ly/1tvi8EL>
14. Página web de la UNED: <http://www.uned.es>
15. Página web del COIE: <http://coie-server.uned.es/>
16. Atención al estudiante <http://bit.ly/1UGk7MZ>
17. Representación de estudiantes: <http://bit.ly/1YyFswY>
18. Página web de UNIDIS <http://bit.ly/1LhjG6s> y vídeo de presentación <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/5769>
19. Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios <http://bit.ly/28MOX0y>
20. Servicio de Psicología Aplicada: <http://www2.uned.es/servicio-psicologia-aplicada/>
21. Biblioteca: <http://bit.ly/1jW3lxX>
22. Canal UNED <https://canal.uned.es/>
23. Plataforma AVIP <https://www.intecca.uned.es/inteccainfo/>
24. UNED Abierta <https://unedabierta.uned.es/catalogo/>
25. Repositorio de recursos digitales <http://contenidosdigitales.uned.es/fezUNED/>
26. Editorial UNED <http://bit.ly/1ruwhAS>
27. Librería virtual <https://www.librosuned.com/portada/Default.aspx>
28. Ejemplos de apps para estudiantes <https://play.google.com/store/apps/developer?id=UNED&hl=es>

29. El sistema de valija virtual y de retorno para los exámenes: <https://youtu.be/y3S3Y7qd8h0>
30. Vídeo del monográfico de acciones institucionales para la prevención del abandono e integración del estudiante de la UNED: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13391> Vídeo del monográfico de acciones institucionales para la prevención del abandono e integración del estudiante de la UNED: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13391>
31. Enlace a la web del Plan de Acogida institucional <http://bit.ly/1n-BXER7>
32. Ejemplo de plantilla de Guía del Estudiante Parte I
33. Cursos 0 en UNED abierta <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/biologia/>
34. Competencias genéricas en UNED abierta: <http://bit.ly/1WTJQYr>
35. Presentación del curso UNED COMA: Competencias Digitales Básicas. <http://youtu.be/SGkHimx0n74>
36. Web de acogida de la Facultad de Psicología de la UNED, <http://bit.ly/1T01gjy>

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, E. (2006). *Retention for Rookies*. Presentation at the National Conference on Student Retention, San Diego.
- Azevedo, R. y Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523–535.

Bates, A.W.T. (2015). *Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. open.bccampus.ca
Recuperado de: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

Bol, L y Garner, J.K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal Computer High Education*, 23, 104-123.

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., y Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning*, 25 (2), 115-130. Doi: 10.1080/02680511003787370.

Brooks, R., Brooks, S. y Godstein, S. (2012). The Power of mindsets: nurturing engagement, motivation and resilience in students. En S.L. Christenson, A.L., Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 541-562). New York, NY.: Springer.

Cabestrero, Quirós, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, (2015). RED: Acciones para el Plan de Acogida y prevención del abandono de los estudiantes de la Facultad de Psicología. *IX Convocatoria de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED* (Documento interno).

Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 23. Recuperado de: <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>

Cruz Benzán, M. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (Coords) (2016). *Claves innovadoras para la prevención institucional del abandono en educación abierta y a distancia: Buenas Prácticas Internacionales*. Santiago de los Caballeros: UAPA

E.P. (European Parliament and the Council) (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=URISERV:c11090>

García Aretio, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Medrados*, nº 12, 34 (ISSN: 2340-552X)

Gasevic, D., Dawson, Sh. y Siemens, G.(2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, V.59, 1, 64- 71

Gibbs, G., Regan, P. y Simpson,O. (2007). Improving Student Retention through Evidence Based Proactive Systems at the Open University (UK). *Journal of College Student Retention*, 8, 3, 359-376.

González-Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]. *Acción Psicológica*, 10, 115-132. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>

González Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2015). Intervención auto aplicada online para la prevención del abandono estudiantil en educación virtual/a distancia. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, 810-815

Grau-Valldosera, J. y Minguillón, J. (2014). Rethinking drop-out in distance education. *The International review of research in open and distance learning*, 15, 1, 291-308 Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/1628/2820>

Harper, H. Kenning, J.(2015). *A study of induction for distance learning student. Commissioned by The Open University Report for dissemination to the organisations which participated in the study.* Recuperado de: <https://blog.dundee.ac.uk/knowledge/files/2015/05/4PF-OU-Student-Induction-Report-Dissemination-March-15.pdf>

Heyman, E. (2010). Overcoming student retention issues in higher education online. *Journal of Distance Education*, 22, 72–89. Recuperado de: http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/76_Thompson.pdf

Jung I, Meng Wong y Belawati T (2013) *Quality assurance in distance education and e-learning. Challenges and solutions from Asia*. Los Angeles: SAGE.

Kear, K., Williams, K. and Rosewell, J. (2014). Excellence in e-learning: a quality enhancement approach. En EFQUEL Innovation Forum / LINQ Conference 2014: Changing the Trajectory -Quality for Opening up Education, 7-9 May 2014, Creta, pp. 25-32.

Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.

Lehman, R. M., y Conceicao, S.C.O. (2014). *Motivating and Retaining Online Students: Research-Based Strategies That Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Levy, P. (2006). 'Living' theory: A pedagogical framework for the process support in networked learning. *Research in Learning Technology*, 14, 3, 225-240.<http://dx.doi.org/10.1080/09687760600837025>

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48, 185-204

Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y de Santiago Alba C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. IUEDoc2. IUED. UNED. Recuperado de: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/E6D0AC5533D60177E-040660A3470296F>

Mason, R. (2011). *Time is the New Distance? Inaugural lecture, The Open University, Milton Keynes*. Recuperado de: http://kmi.open.ac.uk/stadium/live/berrill/robin_mason.html

Merhi Auar, R., Lisbona Bañuelos, A.M., Palací Descals, F.J, Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello , M.P.(2016). Los perfiles y las necesidades de los universitarios. Un análisis desde los focus group.

Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y Recursos Humanos, Madrid, 2-3 de junio de 2016.

Mitjavila Pitarch, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación Educativa*, 17, 69-85.

Moisy, S.D. y Hughes, J.A. (2008). Supporting the online learner. En T.Anderson (Ed.) *The Theory and Practice of Online Learning*, (2ª ed.), (pp.419-439). Alberta: AU. Press, Athabasca University Recuperado de: http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/17_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 5, 10-15.

Moore, M. (1993). Theory of Transactional Distance. En D. Keegan (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). London: Routledge.

Moore, M. y Kearsley, G.(1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, Co.

Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M., e Ison, S. (2003). Success in cyberspace: Student retention in online courses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10 (2), 107-118.

Motteram, G. y Forrester, G. (2005) Becoming an Online Distance Learner: What can be learned from students' experiences of induction to distance programmes?, *Distance Education*, 26 (3), 281-298. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01587910500291330>

Noble, T. y McGrath, H.(2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25 (2), 119.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., y Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being*, 3 (2), 147-161.

Oades, L.G., Robinson, P. Green, S. y Spence, G.B. (2011) Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6, 6, 432-439, doi:10.1080/17439760.2011.634828.

Ossiannilsson E, Williams K, Camilleri A y Brown M (2015) *Quality models in online and open education around the globe*. State of the art and recommendations. Oslo: International Council for Open and Distance Education (ICDE).

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-35

Palloff R. M., y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2). Recuperado de: <http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n2/parker/index.html>

Perraton, H. (2000). *Open And Distance Learning In The Developing World*. London: Routledge.

Philips, M., Hawkins, R., Lunsford, J. y Sinclair-Pearson, A., 2004. Online student induction: a case study of the use of mass customization techniques. *Open Learning*, 19, 2, 197-202.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2006). Características Psicológicas y rendimiento académico. Mesa redonda Perfiles psicosociales y rendimiento de los estudiantes de Psicología. *VI Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*. Madrid, Noviembre de 2006.

Sánchez-Elvira Paniagua A. (2008). Programas de formación para la integración y nivelación de los estudiantes de nuevo ingreso de la UNED. *Encuentros sobre Calidad en la Educación Superior 2008: Sistemas de*

acogida y orientación de estudiantes. ANECA. UNED. Centro Asociado de Pamplona, 25-26 de septiembre de 2008

Sánchez-Elvira Paniagua, A.(2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: la experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En F.Ramos Prado y C.Rama (Eds) Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. *Nuevos escenarios, experiencias y tendencias* (pp.144-173). UAP Virtual Educa. Lima: Fondo Editorial.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello, M.P.(2014a). Analyses of the impact of positive vs. negative personality profiles in student's learning strategies, well-being and performance. *7th European Conference on Personality Psychology*. Amsterdam: Holanda, 1-4 of July 2014.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello, M.P.(2014b). Las Comunidades Virtuales de Acogida de la UNED: un espacio de investigación para el desarrollo de medidas de apoyo al estudiante nuevo. En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (coord.). *Innovación en entornos de blended-learning. VII. Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, pp. 189-218.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y Santamaría Lancho, M.(2007). El entrenamiento de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la UNED, a través del Plan de Acogida para nuevos estudiantes. *Simposio Internacional RED-U 'El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje'* Barcelona, 5-6 julio 2007.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y Santamaría Lancho, M.(2013). Developing teachers and students' Digital Competences by MOOCs: The UNED proposal. EADTU, The Open and Flexible Higher Education Conference 2013: "Transition to open and on-line education in European universities. Proceedings" (pp. 361-376).

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P.(2004). Personalidad, autorregulación y uso diferencial de estrategias de aprendizaje y há-

bitos de estudio en los alumnos de la UNED. *V Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*, Madrid, 15-19 de Noviembre de 2004.

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006a). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of Well-being: Research and Intervention*, (pp. 294-314). Milan, Roma: FrancoAngeli.

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006b, julio). Predictive power of efficient vs. non efficient self regulated learning strategies, general vs. specific personality variables and life events on stress, well-being and academic satisfaction among distance education students. *Actas de Congreso de la 13th European Conference on Personality* (p. 216). Atenas, Grecia.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Requejo García, E., Sanmartín Redondo, E. y Donado Vargas, F.(2014). Evaluación de los materiales didácticos de la UNED en el EEES: organización, desarrollo y resultados. En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (Eds). *Innovación en entornos de blended-learning. V.III. Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*. ISBN 978-84-697-2134-6.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Brignardello, M. P., Martín Cuadrado, A. M., Román Sánchez, M. y Villaba, N. (2013, mayo). Acciones institucionales innovadoras para la prevención del abandono y la integración del estudiante en la UNED: ¿qué hemos conseguido hasta ahora? IUED. COIE. *Monográfico sobre investigación y prevención del abandono III presentado en las VI Jornadas de Redes de investigación en innovación docente de la UNED*. Madrid: UNED.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González-Brignardello, M., Manzano Soto, N., Román, M. Y Martín Cuadrado, A. M. (2013). Comunidades virtuales de aprendizaje formal e informal para el entrenamiento de estudiantes autorregulados en el marco del Plan de Acogida y Orientación de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua,

Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos (pp. 28-32). Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3.

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Lisbona, A., González-Brignardello, M., Palací, F. y López-González, M. A. (2012, marzo). Recursos personales de los estudiantes universitarios y su relación con el desempeño académico y el bienestar personal [Personal resources of university students and its relationship to academic performance and personal wellbeing]. *I Congreso de Psicología Positiva Española*. San Lorenzo de El Escorial, SEP.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Luque Pulgar, E., De Santiago Alba, C., García Cedeño, F. y Agudo Arroyo, Y. (2013). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua, *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 262-264) Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3.

Santamaría Lancho, M. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2009). Las claves de la adaptación de la UNED al EEES. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coord.) (2009). *La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007* (pp. 19-54). Madrid, España: UNED.

de Santiago Alba, C. (2011). *La UNED en 2010*. IUEDoc1. IUED. UNED. Recuperado de: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/93095AC513EEF983E040660A34706D4E>.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl y J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp.3-17). Washington, DC.: American Psychological Association.

Schunk, D., y Zimmerman, B. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Seidman, A. (Ed.). (2005). *College student retention: formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.

Seligman, M. E. P. (1998). *Positive social science*. APA Monitor, 29 (4) 2-5.

Seligman, M.E., Gillham, R.M.J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* Vol. 35, No. 3, 293-311.

Simpson, O. (2002) *Supporting students in online, Open and Distance Learning* (London, Routledge Falmer).

Simpson, O. (2003) *Student Retention in Online Open and Distance Learning*, London: Routledge Falmer, London.

Simpson, O. (2004). The impact on retention of interventions to support distance learning students. *Open Learning*, 19 (1), 80-95.

Simpson, O. (2006). *Predicting student success in open and distance learning*. *Open Learning*, 21, 125-138.

Simpson, O. (2012, 3^a ed.). *Supporting Students for Success in Online and Distance Learning*. London: Routledge.

Simpson, O. (2013) Student retention in distance education: are we failing our students?, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:2, 105-119, DOI: 10.1080/02680513.2013.847363.

Stewart, B.L., Goodson, , C.E., Miertschin, S.L., Norwood, M.L. y Ezell, S. (2013). Online Student Support Services: A case based on quality framework. *Journal of Online Learning and Teaching*. Recuperado de: http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart_barbara_0613.htm.

Street, H. (2010). Factors Influencing a Learner's Decision to Drop-Out or Persist in Higher Education Distance Learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4).

Tait, A. (2014). From Place to Virtual Space: Reconfiguring Student Support for Distance and e-Learning in the Digital Age. *Open Praxis*, vol. 6, 1, 5–16.

Tait, A. (2015). *Student success in open, distance and e-learning*. ICDE Series.

Tello, S. F. (2002). *An analysis of the relationship between instructional interaction and student persistence in online education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell, Massachusetts. Recuperado de: http://www.alnresearch.org/Data_Files/dissertation/full_text/Tello_dissertation.pdf.

Thompson, J.J. y Porto, S.C.S.(2014). Supporting Wellness in Adult Online Education. *Open Praxis*, vol. 6 (1), 17–28.

Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2a Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2009). How to help students stay and succeed. *Chronicle of Higher Education*, 55(22), 31-34.

Tseng, S.C., Liang, J.C. & Tsai, C.C. (2014). *Students' self-regulated learning, online information evaluative standards and online academic searching strategies*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1). Recuperado de:<https://www.learntechlib.org/p/148084>.

UNESCO (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf.

Wang, Y., Pengb, H., Huangb, R., Houc, Y. y Wangb, J. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, 23 (1), 17–28.

Winters, F.I., Greene, J.A. y Costich, C.M.(2008). Self-regulation of learning within computed-based learning environments: a critical analyses. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444. Doi 10.1007/s10648-008-9080-9.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

Woodley, A. and Simpson, O. (2014). Student dropout: The elephant in the room. En O. Zawacki-Richter y T. Anderson (eds.), *Online distance education: Towards a research agenda*, (pp. 459-484). Athabasca University Press: Athabasca.

Youngju y Choi, (2011). A Review of Online Course Dropout Research: Implications for Practice and Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 59 (5), 593-618 Recuperado de: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F011423-010-9177-y.pdf>.

Zawacki-Richter, O., Bäcker, E. M., y Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(6), 21-50.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts y P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York: Academic Press.

Esta primera edición de *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales*, consta de 500 ejemplares y se terminó de imprimir en julio de 2016, en los talleres de Editora Búho, Santo Domingo, Rep. Dom.

ISBN: 978-9945-580-31-0



9 789945 580310



Educación superior a distancia virtual

809-724-0266

ediciones@uapa.edu.do