


Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia

Actions recommended by students for the successful achievement of distance learning degree studies

 **Borja Guerrero-Bocanegra¹**
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Resumen

Tomando como referencia las elevadas tasas de abandono que afectan a la Educación a Distancia, en esta investigación se presenta una descripción comparada de las percepciones que tienen dos grupos de estudiantes de grado (nuevos y experimentados) en una universidad española pública a distancia, sobre las acciones que se pueden desplegar desde la institución para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios. El abordaje se ha llevado a cabo desde un enfoque cuali-cuantitativo de tipo descriptivo y con finalidad exploratoria. Los datos han sido recogidos mediante un cuestionario sobre una muestra no representativa de 1.166 estudiantes del curso 2021/2022. Los resultados indican que el perfil sociodemográfico más característico sigue siendo el de persona empleada por cuenta ajena que elige los estudios a distancia para compaginarlos con sus obligaciones laborales, así como una reducción de la edad promedio de los estudiantes que optarían por esta modalidad como primera opción. Del análisis inductivo de contenido emergieron 16 categorías temáticas que constituyen un compendio de acciones que, desde la percepción de los estudiantes, se deben priorizar para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios de grado, entre ellas: aumentar la supervisión y retroalimentación por parte de los docentes, mejorar los recursos didácticos, intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, ofrecer más orientación académica, posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial y mejorar las plataformas educativas.

Abstract

Taking as a reference the high drop-out rates that affect Distance Education, this research presents a comparative description of the perceptions of two groups of undergraduate students (new and experienced) in a Spanish public distance learning university on the actions that can be deployed by the institution to help them successfully complete their studies. A descriptive qualitative-quantitative approach with an exploratory purpose has been applied. The data was collected through a survey of a non-representative sample of 1,166 students in the 2021/2022 academic year. The results indicate that the most characteristic profile is still that of an employed person who chooses distance learning to combine it with their work or family activity, as well as a reduction in the average age of students, who would opt for this modality as their first choice. From the inductive content analysis, 16 thematic categories emerged that constitute a compendium of the actions that, from the students' perception, should be prioritised to support them in the successful completion of their degree studies, among them; increasing teacher feedback and supervision, improving teaching resources, intensifying the coherence and connection between the curricular components, offering more academic guidance, the possibility of taking the exams in a non-attendance-based manner and improving educational platforms.

Palabras clave / Keywords

Abandono, Análisis de necesidades, Educación a Distancia, Éxito.
Distance Education; Dropout; Needs analysis, Success.

¹ **Autor de correspondencia:** bguerrero@alumno.uned.es. Borja Guerrero Bocanegra es doctorando en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Programa de Educación.

1. Introducción

En la actualidad, uno de los grandes desafíos del sistema universitario en general (Cabrera, 2015) y de la Educación a Distancia (EaD) en particular, es la reducción de las tasas de estudiantes que abandonan las carreras sin completarlas (Álvarez, 2021; Álvarez y López, 2017; Carrión, 2005; Chiecher, 2019; García-Aretio, 2019; Gregori *et al.*, 2018; Xavier y Meneses, 2020). Desde 2010, fecha en la que la institución que sirve de base para este estudio comenzara a ofertar grados, sus cifras de abandono han ido en aumento hasta situarse en 2018 en el 48.6% para los estudiantes de primera matrícula (Santamaría, 2022), cifra similar a las tasas internacionales de deserción en la EaD (Rivera, 2011). Sin embargo, según Carrión (2005), estos números son matizables; este casi 50% de los abandonos corresponde a los estudiantes que no se rematricularon pero que tampoco recibieron ninguna calificación (abandono sin comenzar), cayendo hasta alrededor del 14% para los que si han llegado a obtener alguna calificación (abandono real). Estos datos revelan que el abandono se produce, sobre todo, durante el primer curso, cuando los estudiantes toman la decisión de no continuar antes de los exámenes de enero y febrero (Luque *et al.*, 2013).

Por otra parte, cuando un universitario ha completado la meta educativa obteniendo su título, hablamos de que ha logrado el éxito académico. No obstante, entre los estudiantes a distancia es común compaginar los estudios con obligaciones laborales y familiares (García-Aretio, 1999; Sánchez-Elvira *et al.*, 2003), de ahí que la mayoría no lleve a cabo matriculaciones ajustadas a la progresión temporal fijada en los planes de estudios. Por ejemplo, en el año 2020, menos del 20% de entre todos los matriculados en el grado de Psicología lo hizo ciñéndose al número de créditos recomendado en el plan de estudios. De este grupo, solo alrededor del 9% logró aprobar todos los créditos. En base a ello, las acciones para la reducción del abandono deberían ser lo suficientemente flexibles, abiertas e integradoras para apoyar tanto a los que se ajustan a las matriculaciones recomendadas para terminar un grado en cuatro años académicos como para los que contemplan tiempos más dilatados.

1.1. Diferenciación de la EaD

El creciente protagonismo de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo desde hace más de dos décadas (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022) acarrea que, a menudo, se confunda la noción de EaD con la de educación en línea y la de educación virtual. Si bien tanto la educación en línea como la virtual se desarrollan a través de aplicaciones o plataformas multimedia para las cuales se necesita conexión a Internet, en la primera los actores interactúan en un entorno o aula digital de una forma sincrónica, por ejemplo, mediante sesiones de *Zoom*, mientras que en la segunda lo hacen de manera asincrónica, es decir, los materiales del curso se suben a una plataforma educativa donde pueden revisarse y se habilitan foros o tableros de discusión para resolver actividades o dudas. En la EaD, a diferencia de la virtual, los materiales no son únicamente digitales, sino que se complementan con los físicos. Hoy en día son muy pocas las instituciones de EaD de corte convencional, esto es, las que no ofrecen parte de sus servicios de forma virtual y van destinadas a sectores de la población con limitada conectividad y acceso a las tecnologías (García-Aretio, 2018). Además, en la EaD, un determinado porcentaje de las actividades lectivas (tutorías, exámenes, jornadas de bienvenida, etc.) se realizan presencialmente en las distintas sedes de cada ciudad (Martínez, 2017). Esta convergencia entre lo presencial y lo remoto ha llevado a que sea muy extendida la idea de considerar la EaD como semipresencial (híbrida, dual, combinada, mixta o *blended learning*).

Distintas investigaciones señalan que el modelo mixto ofrece una calidad parecida al presencial, observándose incluso una mejora de la experiencia de aprendizaje y enseñanza (Alebaikan y Troudi, 2010; Allen y Seaman, 2017; Chen y Jones, 2007; De George-Walker y Keefe, 2010; Fadde y Vu, 2014; García-Aretio, 2018; Garrison, 2016; Korr, *et al.*, 2012; Means *et al.*, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015; Shantakumari y Sajith, 2015). Estos hallazgos ayudan a disminuir los cuestionamientos sobre su eficiencia y eficacia, convirtiéndola en una opción educativa de prestigio (García-Aretio, 2017), lo cual se ha reflejado en un aumento tanto de las ofertas educativas como de las matriculaciones a nivel superior (García-Aretio, 2009). Dicho crecimiento también se vio favorecido por la situación de crisis sociosanitaria causada por la Covid-19. Muchas instituciones que no contaban con una infraestructura diseñada para su desarrollo se vieron obligadas a actualizarse, contemplando fórmulas que integran el uso de la tecnología y la flexibilidad en los entornos de enseñanza-aprendizaje con la combinación de formas antiguas y modernas de EaD (Lassoued *et al.*, 2020; Xavier y Meneses, 2021).

1.2. Propósito de la investigación

El crecimiento de las matriculaciones en la EaD conlleva si cabe un mayor interés por reducir las tasas de abandono (Álvarez, 2021; Guerrero-Bocanegra, 2023). Al igual que determinados perfiles estudiantiles se han asociado con mejores resultados en la EaD (Sánchez-Elvira, 2014), ciertas variables de orden institucional e instruccional pueden operar en el mismo sentido (Chiecher, 2019). El propósito de esta investigación es evaluar las necesidades de los estudiantes en la EaD con el fin de identificar aquellas áreas cuyas soluciones son más requeridas y establecer así líneas de actuación para corregir posibles procesos de abandono.

Siguiendo las recomendaciones de Cabrera (2015) para la reducción del abandono universitario, se presenta una investigación desde un enfoque cuali-cuantitativo, concretamente, un análisis comparado de las percepciones de los estudiantes nuevos y experimentados de grado en una universidad española pública a distancia, sobre las acciones que se podrían desplegar desde la institución para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios.

2. Metodología

2.1. Población y muestra

La población inicial de esta investigación es de 128.123 estudiantes, todos los matriculados en el curso 2021/2022 en alguno de los 28 grados que la universidad ofrecía por aquel entonces. La muestra está constituida por las 1.166 personas que respondieron voluntariamente el cuestionario. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia.

Han participado 809 (69.38%) universitarios que hacían su primera matrícula en el curso 2021/2022, y 359 (30.70%) con experiencia previa en la institución. 702 (60.1%) eran mujeres, 436 (37.33%) hombres y 28 (2.4%) indicó "género no binario", con una media de edad de 39.04 años.

Hubo al menos un participante de cada uno de los grados, siendo el de Psicología el que concentra una mayor colaboración (25.56%), seguido de Derecho (11.32%) y de Administración y dirección de empresas (5.06%). Por el contrario, los grados con una menor participación fueron el de Ingeniería Mecánica (.34%), seguido de Sociología (.43%) y Filosofía (.26%).

2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos quedó conformado por dos apartados con un total de 15 ítems. Una primera sección de 14 ítems sobre condiciones sociodemográficas y de estudios compuesto por 1 pregunta abierta de respuesta corta, 11 cualitativas politómicas y 2 dicotómicas.

El segundo apartado lo constituye 1 pregunta abierta de respuesta larga; ¿qué acciones concretas podría llevar a cabo la universidad para ayudarle a finalizar sus estudios?

El instrumento fue sometido a dos pruebas de validación de contenido: un juicio de expertos y un pilotaje empírico. En la primera prueba participaron tres docentes con experiencia en el área de Orientación Educativa y Profesional, así como un técnico del Centro de Orientación Información y Empleo, todos afiliados a instituciones universitarias a distancia. La prueba piloto se suministró a 66 personas con las mismas características que la muestra definitiva a través de grupos de *WhatsApp* de asinaturas de primero.

2.3. Procedimiento

La invitación a colaborar en el estudio se hizo llegar de forma masiva a través de múltiples grupos no institucionales de distintas disciplinas y cursos en *WhatsApp* y *Telegram*.

El cuestionario fue administrado empleando de un procedimiento de encuesta en línea mediante *Formularios Google*. Los estudiantes que de forma voluntaria y anónima quisieron participar, podían acceder a ella mediante un hipervínculo entre inicios de diciembre de 2021 y finales de marzo de 2022.

2.4. Análisis de los datos

Tras su recopilación, se procedió al análisis de los datos sociodemográficos y de estudios en frecuencias y porcentajes.

El análisis de contenido textual comenzó con una fase de pre-codificación que consistió en la lectura completa de todos los mensajes recopilados. Con esta lectura preliminar se constató que las respuestas podían, siguiendo una relación de categorías empleada en una investigación similar (Guerrero-Bocanegra, 2022), agruparse en comentarios de carácter *académico*, *administrativo*, *técnico* y *afectivo*.

El trabajo continuó con una segunda lectura y la codificación de cada una de las respuestas enviadas. De manera independiente, dos jueces identificaron las acciones sugeridas por los estudiantes a partir de la lectura minuciosa de las respuestas recopiladas. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de discusión centrado en los casos específicos en los que hubo una interpretación diferenciada entre jueces (Romero y Barberá, 2015). Del análisis inductivo emergieron 16 códigos asociados a los 3 primeros bloques temáticos anteriormente indicados, tal como quedan recogidos en la *Tabla 1*.

Tabla 1

Categorías y códigos para la descripción de las acciones sugeridas

Categorías	Códigos
Acciones académicas	1) Mejorar los recursos didácticos, 2) Aumentar las actividades prácticas y reducir las memorísticas, 3) Aumentar la supervisión y retroalimentación docente, 4) Intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, 5) Ofrecer más orientación académica, 6) Facilitar la conciliación entre el trabajo, la familia y los estudios, 7) Aumentar la formación en competencia digital y 8) Aumentar la rigurosidad de las tutorías.
Acciones administrativas	9) Cuestiones económicas, 10) Agilizar trámites administrativos, 11) Flexibilizar el calendario académico y 12) Otras solicitudes administrativas.
Acciones técnicas	13) Mejorar las plataformas educativas, 14) Agilizar la atención de los servicios de apoyo técnico, 15) Incorporar nuevas aplicaciones y 16) Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial usando aplicaciones.

Nota: Elaboración propia

En el análisis de contenido textual se empleó la versión 9 de *ATLAS.ti*.

3. Resultados

3.1. Perfiles de los estudiantes

Entre los Estudiantes de Primera Matrícula (E.P.M.), el grado de Psicología es el que concentra una mayor participación (27.76%), seguido del grado en Derecho (10.29%). Los grados con una menor representación son el de Ingeniería en Tecnologías de la Información (.25%) y el de Sociología (.125%). De ellos, el 62.4% son mujeres, el 35.64% hombres y el 1.73% "género no binario", con una media de edad de 34.86 años.

Un 51.6% son empleados por cuenta ajena y el 17.9% estudiantes a tiempo completo. Por el contrario, el perfil sociodemográfico menos común es el de empleado con una baja laboral de más de 3 meses (1.7%). Un 27.6% tiene estudios de secundaria superiores y un 26.8% Formación Profesional de grado superior. El 27.07% hacía menos de un año que estuvo inscrito en alguna institución educativa y el 24.9% entre 1 y 4 años.

Entre los Estudiantes con Experiencia (E.E.), los grados de Psicología (20.61%) y Derecho (13.65%) son los que aportaron más participantes. En este grupo hubo tres grados sin representación: Filosofía, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Tecnologías Industriales. El 54.87% son mujeres, el 41.23% hombres y el 3.9% "género no binario", con una media de edad de 43.23 años. Un 56.8% son empleados por cuenta ajena, un 8.08% son jubilados y un 6.9% empleados por cuenta propia. El perfil menos común es el de persona que realiza trabajos domésticos no remunerados (1.6%). Un 27.02% tiene estudios de secundaria superiores y un 17.5% Formación Profesional de grado superior. El 27.8% hacía menos de un año que estuvo inscrito en estudios reglados y el 20.3% los retomaba después de un periodo de más de 20 años sin hacerlo en alguna institución educativa.

Tabla 2*Acciones recomendadas por los E.P.M.*

Acciones	Frecuencia	Porcentaje
Aumentar la supervisión y retroalimentación docente	253	31.27%
Mejorar los recursos didácticos	176	21.76%
Intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares	126	15.57%
Ofrecer más orientación académica	90	11.12%
Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial	66	8.16%
Aumentar las actividades prácticas y reducir las memorísticas	65	8.03%
Mejorar las plataformas educativas	44	5.44%
Reforzar la rigurosidad de las tutorías	42	5.19%
Facilitar la conciliación entre el trabajo y la familia y los estudios	23	2.84%
Cuestiones económicas	20	2.47%
Aumentar la formación en competencia digital	17	2.1%
Agilizar trámites administrativos	17	2.1%
Otras solicitudes administrativas	8	.99%
Flexibilizar el calendario académico-administrativo	7	.87%
Incorporar nuevas aplicaciones	7	.87%

Es importante aclarar que, por lo general, en cada una de las respuestas recopiladas no se hace referencia a una única acción sino a varias. Teniendo en cuenta los tres bloques temáticos presentados anteriormente, los E.P.M. proponen, hasta en un total de 797 veces, acciones de carácter académico, 117 veces acciones técnicas y en 62 ocasiones acciones administrativas.

Las acciones más demandadas por los E.E. también son las de carácter académico (*Tabla 3*). No obstante, el tanto por ciento respecto al total de los sujetos participantes para cada una de ellas es sustancialmente mayor que en el grupo de E.P.M. De ello se extrae que los E.E. tienen más clara la lista de aspectos a mejorar y aprovechan la oportunidad para hacer referencia a varios de ellos.

Tabla 3*Acciones recomendadas por los E.E.*

Acciones	Frecuencia	Porcentaje
Aumentar la supervisión y retroalimentación docente	195	54.32%
Mejorar los recursos didácticos	162	45.13%
Intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares	142	39.55%
Ofrecer más orientación académica	96	26.74%
Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial	55	15.32%
Aumentar las actividades prácticas y reducir las memorísticas	52	14.48%
Reforzar la rigurosidad de las tutorías	43	11.98%
Mejorar las plataformas educativas	41	11.42%
Facilitar la conciliación entre el trabajo y la familia y los estudios	39	10.86%
Cuestiones económicas	31	8.64%
Otras solicitudes administrativas	19	5.29%
Incorporar nuevas aplicaciones	17	4.74%
Aumentar la formación en competencia digital	16	4.46%
Agilizar trámites administrativos	13	3.62%
Ofrecer más apoyo en los trámites administrativos	9	2.51%
Flexibilizar el calendario académico	8	2.23%

Los E.E. proponen, hasta en un total de 759 veces, acciones de carácter académico, en 114 acciones técnicas y en 80 acciones administrativas.

4. Discusión

4.1. Perfil del estudiante

Compaginar estudios con responsabilidades laborales sigue siendo la característica más llamativa del perfil sociodemográfico de los estudiantes a distancia, en su mayoría empleados por cuenta ajena (Sánchez-Elvira *et al.*, 2003; Sebastián *et al.*, 1996). Entre los E.P.M. la edad más frecuente son los 25 años, dato que sugiere un rejuvenecimiento de los estudiantes (Tascón, 2022) en comparación con hace dos décadas, cuando se observaba una mayor concentración en el rango de edad comprendido entre los 31 y los 40 años (Sánchez-Elvira *et al.*, 2003). Esta disminución de la edad media indica que las personas que optan por la modalidad a distancia como primera opción se acerca a la “típicamente universitaria de los 18-25 años” (Sánchez-Elvira *et al.*, 2003, pp.6). Sin embargo, al solicitarse el cumplimiento del cuestionario mediante canales de *WhatsApp* y *Telegram* es posible que el segmento de estudiantes jóvenes haya contestado en mayor medida y esté sobrerrepresentado.

A pesar de ello, para entre un 15 y un 20% de los encuestados, el grado a distancia resulta un reenganche a los estudios reglados después de periodos relativamente largos.

Entre los E.P.M. es más pronunciada la constatada tendencia en la EaD de llevar a cabo matriculaciones poco realistas que podrían vincularse con un fracaso académico posterior (Pérez-Juste *et al.*, 1990), datos que advierten de la importancia de actuar de forma temprana, antes incluso de la primera matrícula, para evitar parte de estos abandonos (Luque *et al.*, 2013).

El final del segundo cuatrimestre y el periodo tras los exámenes de septiembre se destacan como momentos críticos en los que convendría intensificar acciones proactivas de seguimiento personalizado que aminorasen los sentimientos de soledad de los estudiantes, una de causas principales de las ideas de abandono (García-Aretio, 2019).

4.2. Acciones académicas

Los encuestados advierten de una escasa supervisión y retroalimentación por parte del cuerpo docente a través de comentarios como: “debería de existir un poco más de relación entre profesorado y alumnos” (E.P.M.499), “más interés por el alumnado por parte del equipo docente” (E.P.M.722), “hacer más accesible el profesorado” (E.P.M.387), “una comunicación más directa con los profesores” (E.P.M.376) o “me siento bastante ignorada por algunos profesores” (E.P.M.500). En relación con ello, es importante tener en cuenta que entre los motivos de las menores tasas de finalización en la EaD estaría la no asistencia sistemática al aula, que repercute en la falta de vínculo directo entre actores (Klingsieck *et al.*, 2012). A ello se le une que los estudiantes afrontan el estudio de forma autónoma y sobre ellos recaen decisiones como el establecimiento de sus propios ritmos de estudio. Los resultados confirman que no es suficiente con que exista la posibilidad de comunicación bidireccional entre estudiantes y docentes mediante distintos canales (BENED, 2002), sino que debe asegurarse un apoyo social de calidad (Guajardo-Leal y Gallardo, 2021) que amortigüe los sentimientos tan generalizados de soledad y lejanía. El seguimiento del estudiante a través de diálogos fluidos constituye el elemento clave (García-Aretio, 2019): la atención permanente y las respuestas inmediatas, la cantidad de retroalimentación facilitada, así como lo apropiadas y completas que sean las instrucciones, impactan directamente en la percepción y la satisfacción de los estudiantes, constituyendo aspectos determinantes para promover la permanencia en contextos de EaD (Carballo Aguilar, 2017; Cabrera, 2015; Chiecher, 2019), Gaytan, 2015; Gregori *et al.*, 2018; Rivera, 2011).

Asimismo, hay una clara demanda de mejora de los recursos didácticos, considerados insuficientes o en presentaciones poco adecuadas, en algunos casos, y demasiado extensos o complejos, en otros. Esta petición queda manifestada con expresiones como: “grabar las clases y subirlas al portal” (E.P.M.139), “no tanto libro y más esquemas, resúmenes” (E.P.M.642), “faltan recursos audiovisuales pregrabados” (E.P.M.76), “apuntes preparados para el estudiante, didácticos y esquemáticos, y desarrollo de problemas también explicados en videos” (E.P.M.407) o “faltan recursos que ayuden a asimilar la información de los manuales de algunas asignaturas” (E.P.M.703). Existe un claro interés por disponer de videoclases pregrabadas que puedan ser atendidas con total flexibilidad de horarios. La preferencia de muchos por abordar el estudio complementando el material videográfico con el impreso evidencia que una de las acciones clave para disminuir el abandono en las universidades con componentes virtuales pasa por la diversificación de las posibilidades del aprendizaje en función de las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que

implica una revisión constante tanto de las propuestas y estrategias como de los medios de enseñanza (La Madriz, 2016; Sánchez-Elvira, 2014). Respecto a la mejor selección y diseño de los materiales formativos multimedia, Cabero y Gisbert (2002) sostienen que “menos es más”. Grandes cantidades de información no suelen traducirse en un mayor aprendizaje, que tendría más que ver con la actividad cognitiva solicitada. Una mejor selección de los materiales de estudio facilita la estructuración, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje sin la sensación de desborde por hacer frente a recursos demasiado extensos o complejos (García-Aretio, 2019).

En tercer lugar, los participantes señalan una falta de coherencia y conexión entre componentes curriculares: el temario excesivo de acuerdo con el calendario, poca concordancia entre el contenido de los ejercicios prácticos propuestos y el de los exámenes o entre la dificultad exigida en los exámenes y la competencia académica e instruccional desplegada por los docentes, pruebas de evaluación poco adecuadas por ser muy memorísticas o un desbalance entre el esfuerzo y tiempo que conllevan los ejercicios prácticos y la ponderación que tienen sobre la nota final. Entre los comentarios que ilustran estas quejas encontramos: “la cantidad de materia es muy superior a los créditos asignados” (E.P.M.407), “los exámenes y los ejercicios realizados no están relacionados” (E.P.M.377), “los exámenes requieren un nivel que no se adecúa al material recomendado ni a las horas estimadas de estudio” (E.P.M. 430) o “que los exámenes no sean tan distintos a el [sic] banco de exámenes anteriores” (E.P.M.645).

Es importante resaltar que estos tres bloques de acciones más sugeridas por ambos grupos de estudiantes son atribuibles directamente a los docentes y menos alterables desde la perspectiva institucional (García-Aretio, 2019).

Otras acciones recomendadas tienen que ver con la percepción de recibir poco apoyo institucional. Los estudiantes lo manifiestan exigiendo mejores servicios de orientación académica: “poner a un profesional para ayudar, orientar y animar a estudiantes desanimados” (E.P.M.353), “orientar sobre la dificultad de las asignaturas para estudiar mejor y obtener mejores resultados” (E.P.M.302) u “orientación accesible y personalizada” (E.P.M.251). Aunque al estudiante a distancia se le presupone un considerable nivel de iniciativa y autonomía para gestionar sus propios procesos de aprendizaje (Sánchez-Elvira, 2014), sus necesidades específicas hacen que la orientación educativa sea particularmente importante en estas modalidades (Asín *et al.*, 2019), sobre todo durante el primer año, que enfrenta “un nuevo contexto organizativo, educativo y social regulado por normas explícitas e implícitas que debe conocer para ser parte de la comunidad estudiantil” (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015, pp. 121). Lejos de ser considerados como “algo periférico, adicional o suplementario” (Sánchez, 2001, pp.40), es necesaria la revisión periódica de los servicios de orientación para adaptarlos a las preferencias de los estudiantes en contextos *blended-learning*. De continuarse ignorando la preferencia actual por las nuevas fórmulas de comunicación, se seguirá alimentando el crecimiento de una universidad paralela a los canales oficiales que acontece en redes sociales externas como *Facebook* o en aplicaciones de mensajería como *WhatsApp* o *Telegram*, espacios en los que los estudiantes se ofrecen apoyo mutuo (Guerrero, 2021). Dada esta inclinación por las formas de interacción basadas en la inmediatez y el protagonismo de la tecnología en el ámbito educativo (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022), un chatbot puede representar una alternativa para ofrecer orientación académica a los nuevos estudiantes (Guerrero-Bocanegra, 2023) con métodos más tecnologizados (González-Benito, 2018).

Los estudiantes señalan también una deficiente preparación de las tutorías por parte de algunos docentes y proponen reforzar su rigurosidad con citas como: “mejores tutorías” (E.E.175), “por parte del tutor no limitarse a leer las presentaciones sino EXPLICARLOS [sic]” (E.P.M.614), o “mejorar las tutorías con mas [sic] explicaciones de los temas” (E.P.M.510). Estos resultados coinciden con los hallados por Chiecher (2019), que alertan que la calidad de las tutorías y de las interacciones docente-estudiante y la fuerte presencia docente o didáctica, son variables directamente relacionadas con el logro académico en contextos de EaD.

4.3. Acciones técnicas

Una sugerencia muy recurrente es la posibilidad de hacer los exámenes de manera no presencial: “que los exámenes sean a distancia” (E.P.M.506) o “permitir los exámenes online y no únicamente presenciales” (E.P.M.540). Más concretamente, muchos estudiantes con experiencia previa desean volver a usar la plataforma AvEx: “volvería a la plataforma AVEX [sic] para evitar desplazamientos innecesarios” (E.E.100) o “el curso pasado Avex [sic] me permitió realizar muchas más asignaturas que este” (E.E.164). Esta plataforma fue utilizada por la institución como alternativa a los exámenes presenciales durante el periodo de crisis sociosanitaria causada por la Covid-19. La experiencia despertó opiniones encontradas tanto entre docentes como entre estudiantes (García-Aretio, 2020; Guerrero, 2021), y de abrirse la puerta a la evaluación en línea

sería conveniente desarrollar aplicaciones que controlen las tácticas fraudulentas sin caer en evaluaciones con una dificultad desmedida.

Otros estudiantes indican la insuficiencia o inadecuación de los servicios tecnológicos con un generalizado descontento hacia las plataformas virtuales: “simplificar la plataforma en general y que el curso virtual destaque” (E.P.M.383), “mejorar la organización de los recursos en la plataforma” (E.P.M.482), “mejorar la usabilidad de la plataforma, que es antidiluviana [sic]” (E.P.M.260), “una plataforma de Internet actualizada, práctica e intuitiva. Esta [sic] totalmente anticuada” (E.P.M.456), “la web es impracticable y liosa” (E.P.M.395), “una web laberíntica” (E.P.M.457). Los resultados sugieren que el largo camino que ha recorrido la EaD siempre de la mano del desarrollo tecnológico (Yong *et al.*, 2017) no puede detenerse y es recomendable considerar la estructura y el diseño de las plataformas educativas (La Madriz, 2016), así como la incorporación de aplicaciones interactivas que supongan una alternativa a los foros de dudas y tableros de discusión, principales medios comunicativos de la institución, que están en clara decadencia (Guerrero-Bocanegra, 2022; Tamayo *et al.*, 2020).

Además de proporcionar un campus virtual claro, comprensible, flexible y pertinente, también se evidencia una demanda de formación en competencias digitales: “un pdf o video, en el cual, se explique como [sic] se usa el campus virtual” (E.P.M.605), “Q [sic] se faciliten instrucciones en el manejo del aula virtual sobre todo al principio del curso” (E.P.M.646) o “estaría muy bien una charla con respecto a las plataformas” (E.E.300). Comúnmente se piensa que los estudiantes actuales, particularmente los más jóvenes, lo saben todo sobre el manejo y uso de tecnologías (Chiecher, 2020), pero no todos operan igual de hábilmente en todos los contextos ni en todas las actividades (Chiecher y Melgar, 2018), por lo que la falta de formación en competencias digitales debe ser atendida institucionalmente de forma prioritaria. Las actividades para la familiarización con las plataformas de estudio de la institución que se desarrollan través de las Comunidades de Acogida Virtuales (Alba-Fernández y Mesa, 2018) pueden no estar teniendo suficiente visibilidad o no estar asegurando un entrenamiento óptimo del estudiantado previo al comienzo del curso académico.

4.4. Acciones administrativas

Entre las cuestiones administrativas se hallaron demandas de carácter económico, como 1) la reducción de los precios públicos o la concesión de más becas: “descuentos en importe de los créditos” (E.P.M.467), “becas y facilidad de pago” (E.P.M.184) o “que las matrículas fueran algo mas [sic] asequibles” (E.P.M.669), 2) la agilización los trámites administrativos: “reconocimiento de los créditos antes de empezar los estudios” (E.P.M.411) o “facilitar la convalidación de otros estudios por experiencia profesional” (E.P.M.260), y 3) la flexibilización del calendario académico-administrativo: “que en un mismo día no coincidan exámenes de dos asignaturas” (E.P.M.687), “realizar exámenes [sic] en fines de semana” (E.P.M.483), “posibilidad de cambiar fechas de exámenes” (E.E.27), “que exista un período de matriculación en julio/agosto para presentarte a exámenes en septiembre” (E.E.37) o “exámenes más espaciados en las fechas” (E.E.84).

Por último, 8 personas manifestaron quejas sin sugerir acciones: “es una universidad q [sic] no recomendaría a nadie” (E.P.M.29) o “pago como una presencial sin tener clases” (E.P.M.120). Por el contrario, 30 personas no especifican acciones, pero si expresan su satisfacción con la institución: “estoy muy contenta, no tengo ninguna sugerencia, creo que me están dando todos los recursos que necesito” (E.E.178) o “creo que está fenomenal” (E.E.297). Un total de 29 estudiantes indica que no sabe qué se podría mejorar: “ahora mismo, primer año, no sabría concretar este tipo de acciones” (E.P.M.373).

5. Conclusiones y limitaciones

Las causas asociadas al abandono y al logro académico en la EaD son complejas y variadas, estando vinculadas tanto a características personales del estudiantado como a variables contextuales y a apoyos externos. Con esta investigación se constata una reducción de la edad promedio de los estudiantes en la EaD en comparación con hace dos décadas, situándose ahora dentro del rango típico universitario de 18 a 25 años. Además, se presenta una lista de acciones revisables desde la perspectiva institucional para apoyar a los estudiantes en la consecución exitosa de sus grados a distancia, que sería recomendable atender con una alta prioridad al ser elementos desencadenantes de frustración y generadores de la idea de abandono. Entre las recomendaciones se destacan: aumentar la supervisión y retroalimentación por parte de los docentes, mejorar los recursos didácticos ofrecidos desde la institución, intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, ofrecer más orientación académica, posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial y mejorar las plataformas educativas.

El diseño de esta investigación presenta algunas limitaciones:

- El tamaño muestral no es representativo de la totalidad de la población, por lo que es necesario desplegar más estudios que permitan extraer resultados y conclusiones para comprender mejor las necesidades de los estudiantes en la EaD.
- La comparación de los resultados en las fases de pre-codificación y codificación entre los investigadores se llevó a cabo de manera cualitativa a través de distintas reuniones. Puesto que no se registraron cuantitativamente las decisiones consensuadas, no es posible el cálculo de índices de correspondencia como *Kappa de Cohen*.
- Debido al anonimato de las respuestas es imposible identificar quien ha contestado el cuestionario, cuantas veces lo ha contestado, así como verificar su pertenencia a la institución.

Referencias

- Alba-Fernández, M., y Mesa, L. (5-7 de septiembre de 2018). *Acompañamiento al estudiante nóvel: Comunidades Virtuales de Acogida (CAV)*. Ponencia presentada en el I congreso internacional de orientación universitaria. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/74811/files/BOOK-2018-021.pdf>
- Alebaikan, R., y Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives. *ALT-J Research in Learning Technology*, 18(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.1080/09687761003657614>
- Allen, E., y Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf>
- Álvarez, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *PUBLICACIONES*, 51(2), 241–261. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>
- Álvarez, P. R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71, <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>
- Asín, M., Cubela, J.M., y Senú, I. (2019). La orientación educativa en los cursos a distancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3). <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) (junio de 2002). *Es Educación a Distancia...* <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/boletin.html>
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía para su diseño*. SAV de la Universidad de Sevilla.
- Cabrera, L. (2015). Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*, (16), 39–62. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.02>
- Carrión, J. (2005). Una mirada crítica a la Enseñanza a Distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>
- Chen, C. C., y Jones, K. T. (2007). Blended-learning vs. traditional classroom settings: Analyzing students' satisfaction with inputs and learning processes in an MBA accounting course. In B. N. Schwartz y A. H. Catanach (Eds.), *Advances in Accounting Education: Vol. 8. Teaching and curriculum innovations* (25–37). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1085-4622\(07\)08002-9](https://doi.org/10.1016/S1085-4622(07)08002-9)
- Chiecher, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(2), 203–223. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Chiecher, A. C. (2020) Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis educativa*, 24(2), <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- Chiecher, A., y Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 10. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1374>
- De George-Walker, L., y Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/07294360903277380>
- Fadde, P. J., y Phu Vu. (2014). Blended Online Learning: Benefits, Challenges and Misconceptions. En P. Lowenthal, C. S. York, y J. C. Richardson (Eds.), *Online Learning: Common Misconceptions, Benefits and Challenges* (33 – 48). <https://peterfadde.com/Research/blendedonline13.pdf>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), 8–27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Editorial UNED.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9 – 25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 9–22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Aretio, L. (25 de mayo de 2020). *De los exámenes presenciales a los exámenes en línea. El fraude.* <https://aretio.hypotheses.org/4508>.
- Garrison, D.R. (2016). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667263>
- Gaytan, J. (2015). Comparing Faculty and Student Perceptions Regarding Factors that Affect Student Retention in Online Education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56-66. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994365>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43 -60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Guajardo-Leal, B. E., y Gallardo, K. E. (2021). Compromiso, motivación y persistencia de participantes en xMOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.44024>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa. *Revista Electrónica EDUCARE.* <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
- Guerrero, B. (2021). Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto. En *II congreso internacional de orientación universitaria.* Universidad de Valladolid. <http://ciou2020.uva.es/comunicaciones-libres/>
- Gregori P., Martínez V., y Moyano-Fernandez J.J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and Program Planning*, 66 , 48-52. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.004>
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., y Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Korr, J., Derwin, E. B., Greene, K., y Sokoloff, W. (2012). Transitioning an Adult-Serving University to a Blended Learning Model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60, 2-11. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2012.649123>
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40. <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/31>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., y Bashithalshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Luque, E., García, F., y de Santiago, C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED. IUEDoc2. IUED. UNED.* http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063/Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Red.es_2014.pdf
- Manzano-Soto, N., y Roldán-Morales, C.-A. (2016). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121-140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria* (9), 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582/3662>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., y Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Navarro-Martínez, O., y Peña-Acuña, B. (2022). Technology Usage and Academic Performance in the Pisa 2018 Report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 130-145. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.735>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *E-learning in Higher Education in Latin America.* OCDE. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/la-educacion-a-distancia/Educacion-superior-distancia.pdf>
- Pérez, R., Sebastián, A., y De Lara, E. (1990). Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3(1), 23-56.
- Rivera Montalvo, D. (2011). Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia. (Tesis doctoral). Nova Southeastern University. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Romero, M., y Barberà, E. (2015). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (38). <https://revistas.um.es/red/article/view/234121>
- Sánchez-Elvira, A. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias* (pp. 144-173). Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira_Iniciarseexito.pdf

- Sánchez-Elvira, A., Bardisa, T., Ortí, M., Gómez, M., Santiago, Cristino de., Fernández, E., Amor, P.J., Pérez, A.M., y Rueda, M.B. (2003). *Perfiles sociodemográficos y rendimiento académico de los alumnos de la UNED*. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500798>
- Sánchez, M.^a F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 39-61. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/98452/1/02_RIE%20V19%20N1%202001.PDF
- Santamaría, M. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). *Visión longitudinal del abandono en las titulaciones de grado de la UNED en el EEES*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. <https://canal.uned.es/video/629871e46f3c002b79382232>
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M.^a F. (1996). El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Xducación Superior a Distancia*, 7(1), 7-23.
- Shantakumari, N., y Sajith, P. (2015). Blended learning: The student viewpoint. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 5(5), 323–328. <https://doi.org/10.4103/2141-9248.165248>
- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C., y Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145-153. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Tascón, F. (14 de noviembre de 2022). *La UNED de Ponferrada cierra matrícula con cifras similares al curso anterior*. <https://tinyurl.com/2h3q2t6f>
- Xavier, M., y Meneses, J. (2021). The tensions between student dropout and flexibility in learning design: The voices of professors in open online higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(4), 72-88. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5652>
- Xavier, M., y Meneses, J. (2020). Dropout in Online Higher Education: A scoping review from 2014 to 2018. *Barcelona: eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya*. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>