

ieu.Doc_2

Qué_ *El abandono y el egreso en la UNED*

Quiénes_ Emilio Luque Pulgar

Francis García Cedeño

Cristino de Santiago Alba

Unidad Técnica de Investigación IUED

Cuándo_ Julio 2013

Para qué_ Mejorar la calidad de nuestra docencia
para potenciar el éxito de los estudiantes de la UNED



Contenido

Introducción	3
1. Análisis estadísticos del alumnado de la UNED (histórico y desde la implantación de los Grados)	4
2. El abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad	5
3. El abandono: La importancia de las primeras semanas	5
4. La importancia de las competencias genéricas para los estudiantes de la UNED	7
5. Los titulados de la UNED: cómo se consigue alcanzar una titulación, en su propia voz	8
6. ¿Aprendizaje profundo o aprendizaje autorregulado?	9
7. Concepciones del aprendizaje entre los docentes	9
8. Análisis integral de las asignaturas para la mejora de la calidad	11
Conclusiones.....	12
Referencias.....	12

Resumen

Partimos del análisis estadístico descriptivo de las grandes continuidades de la UNED a lo largo de casi veinte años. Mostramos la enorme heterogeneidad en perfiles, objetivos y ritmos de sus estudiantes, pero también las constantes, como la alta proporción de no re matriculación tras el primer año, que frecuentemente se consolida en forma de abandono. A la luz de las entrevistas realizadas, debemos cambiar nuestro modelo mental de análisis de este fenómeno. La UNED ofrece a los alumnos la posibilidad de probar si su vida laboral y familiar es compatible con los estudios superiores; en la práctica, el resultado a veces indica que no se dan las condiciones para continuar, tras un cálculo perfectamente razonable de tiempo, esfuerzo y rendimiento. Sin embargo, parte de este abandono es evitable, siempre que el momento de intervención sea muy temprano; de hecho, otra de nuestras encuestas resalta la importancia de las primeras semanas de la incorporación del estudiante a la UNED, que predice el éxito académico de manera abrumadora. ¿Cuáles son, por tanto, las claves del éxito, si las condiciones vitales lo permiten? Acudimos a varias fuentes de información: los titulados de la UNED, al describir su experiencia, enfatizan la autorregulación del aprendizaje. Estos egresados valoran muy positivamente la adquisición de múltiples competencias genéricas en la UNED, muchas veces por encima de estudiantes de otras universidades. Una gran encuesta realizada en 2003 muestra que la intención por parte de los estudiantes de desarrollar un aprendizaje profundo no parece conducir a altas tasas de éxito, mientras que un indicador sintético de autorregulación está estrechamente asociado con tasas de titulación mucho más altas. Todos estos procesos de aprendizaje están estructurados por los docentes, cuyas ideas y creencias sobre el aprendizaje describimos, mostrando cómo se relacionan con sus diseños docentes. Para contribuir a la mejora de la calidad de éstos,

proponemos y aplicamos una metodología de "análisis integral" de las asignaturas, que parte de considerar cada una de ellas como unidades complejas, difícilmente comparables directamente, y para las que necesitamos recopilar e integrar fuentes muy diversas de información, hasta ofrecer diagnósticos y vías de mejora útiles para los equipos docentes con los que colaboramos.

Palabras clave: Abandono, educación superior a distancia, mejora de la calidad, investigación cuantitativa, investigación cualitativa

Abstract

We build on a descriptive analysis of UNED statistical continuities over twenty years. We show the enormous heterogeneity in profiles, goals and timelines among their students, but also some constants, such as the high proportion of dropouts after the first year of registration, often confirmed. In light of the interviews conducted, we must change our mental model analysis of this phenomenon. UNED offers Spanish students the opportunity to test whether their work and family life is compatible with higher education; in practice, the results often show this is not the case, after a perfectly reasonable calculation of time, effort and performance. However, a minor but relevant part of this drop out is preventable; in fact, one of our surveys highlights the importance of the very first weeks, or even days, of the incorporation of the student to the UNED, which overwhelmingly predicts academic success. What are, therefore, keys to success, if other family and work conditions allow it? We combine several sources of information. Qualitatively, UNED graduates describe their experience in terms of self-regulated learning. UNED graduates value highly generic skills acquisition at UNED, often above students from other universities, except those related to language, team work or oral presentation. A large survey conducted in 2003 shows that the intention on the part of students to develop deep learning does not seem to lead to higher rates of success. All these learning processes, of course, are structured by teachers, whose ideas and beliefs about learning we describe, showing how they relate to their designs. To contribute to the improvement of their quality, we propose and apply a methodology of "comprehensive review" of selected courses. It considers each of them as complex units, difficult to compare directly, and for which we need to collect and integrate a variety of sources of information, to improve diagnosis and prove useful for teachers with whom we collaborate.

Keywords: dropout, distance higher education, quality enhancement, quantitative research, qualitative research

Introducción

La prevención del abandono es una de las tareas fundamentales de las universidades. La tasa de abandono se considera un indicador de la calidad y de la eficacia de los procesos de acogida, orientación y transición del alumnado, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones entre profesorado y estudiantes; todo ello debería conducir a que los alumnos cumplan sus expectativas y culminen sus titulaciones. Pero, ¿cómo es el abandono en las universidades a distancia, y la UNED en

especial? ¿Se trata de un problema estructural? ¿En qué medida puede prevenirse?

Ser estudiante en una universidad a distancia es bien distinto a serlo en la presencial. La UNED, como Universidad abierta a muy diversos colectivos y objetivos de estudio, cuenta con una gran heterogeneidad entre su alumnado, que va desde aquellos para los que la trayectoria académica supone una primera acreditación profesional superior, hasta los que, ya insertos en el mercado laboral, buscan mejorar su posición y actividad en el mismo; pasando por los que no esperan consecuencias profesionales directas de su estudio, sino una visión más reflexiva e informada del mundo en que viven.

Una de las repercusiones de esta diferencia se divide en la proporción de abandono de los estudios, mayor en la UNED que en el conjunto de la Universidad española. En la UNED, la pauta de abandono es similar a la de universidades comparables, como la Open University británica, en el cuánto, el cuándo y el cómo, según lo expuesto por Williams (2008) respecto a la OU. Según los estudios que hemos llevado a cabo en la Unidad Técnica de Investigación del IUED, no es “la distancia” el mayor factor causante del abandono de los estudios en la UNED, sino más bien el no poder compatibilizar las condiciones personales, familiares y laborales, lo que restringe las proyecciones de éxito en el egreso.

En este Monográfico sobre investigación y prevención del abandono, realizado por la Unidad Técnica de Investigación del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED),¹ describimos los resultados de varios de nuestros estudios que nos permiten ahondar en la problemática del abandono en la UNED desde diferentes perspectivas, fuentes de información y metodologías de análisis.

1. Análisis estadísticos del alumnado de la UNED (histórico y desde la implantación de los Grados)

Este estudio nos permite tener una panorámica estadística del abandono en la UNED, desde antes de la implantación de los Grados y la situación actual, a tres años de su instauración. A partir de los datos de expediente², hemos elaborado estadísticas sobre los estudiantes que iniciaron sus estudios por primera vez, en cada curso desde 1995 hasta 2012 (cohortes).

¹ Presentado en las *VI Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente*, organizadas por la UNED y el CSEV, en Madrid del 28 al 30 de mayo de 2013.

² Agradecemos a la Oficina de Tratamiento de la Información de la UNED la aportación de los datos en bruto.

Con estas estadísticas, queríamos saber cómo ha evolucionado el número de estudiantes matriculados en cada cohorte. En un primer período, de 1995 a 2009, la UNED experimentó un ligero crecimiento, con altibajos, en el número de estudiantes matriculados (cf. De Santiago, 2010). A partir de 2010, coincidiendo con la introducción de los estudios de Grado, este crecimiento se ha acelerado notablemente. En resumen, podemos decir que la UNED cuenta en 2012 con un tercio más de estudiantes matriculados que en 1995; y que en 2012 iniciaron sus estudios casi el doble de estudiantes que en 1995.

¿Cómo han evolucionado algunas de sus características, como el sexo y la edad? De 1995 a 2001 hay mayoría de varones entre los alumnos nuevos de cada año. En cambio, a partir de 2002, y con la única excepción de 2003, hay mayoría de mujeres en los estudiantes de cada cohorte. En cuanto a la edad, las estadísticas nos dicen que la media de edad de los estudiantes nuevos ha ido aumentando, desde los 28,9 años en 1995 hasta los 35 en 2012. Por lo tanto, podríamos decir que si en 1995 el estudiante-tipo de la UNED era un varón de 29 años, en 2012 este estudiante-tipo sería una mujer de 35 años.

De los estudiantes que comienzan una carrera en un año dado, ¿cuántos vuelven a matricularse al año siguiente? Aproximadamente la mitad de los estudiantes de cualquier cohorte no se re-matricula en el segundo año. Desde 1995, con cada cohorte, la no re-matriculación tiende a ir aumentando, y alcanza su techo en 2001, cuando más de 6 de cada 10 estudiantes que iniciaron su carrera ese año no se volvieron a matricular al año siguiente. En 2002, esta tendencia se mejora, y en 2003, la tasa de no re-matriculación vuelve a reducirse al 50%. A partir de ese año, vuelve a aumentar ligeramente, alcanzando otro máximo en 2009, donde sólo 4 de cada 10 estudiantes nuevos continuaron con su carrera en el segundo año. Sin embargo, con la entrada en vigor de los estudios de Grado en 2010, la no re-matriculación se ha reducido mucho, hasta llegar en 2011 a los niveles de 1995, los más bajos de toda la serie temporal.

¿Qué sabemos de estos alumnos que no se re-matriculan? Por ejemplo, ¿qué resultados obtuvieron en su primer año de carrera? ¿Hay alguna relación entre estos resultados y el hecho de que decidieran no volver a matricularse? A lo largo de las diferentes cohortes, la gran mayoría de los estudiantes que no se re-matricularon en el segundo año no se presentó a ningún examen en el

primer año. Sólo uno de cada cuatro, o incluso uno de cada cinco de los que no se re-matriculan en el segundo año, se presentó al menos a un examen en su primer año. Es decir, se trata de estudiantes que no dejaron ningún "rastros" académico en su primer año de matrícula. Esto nos está apuntando ya la importancia del primer año en la trayectoria académica de los estudiantes de la UNED.

¿Y qué sucede en el tercer año de cada cohorte? De los estudiantes que no se re-matriculan en el segundo año, ¿cuántos vuelven a matricularse en el tercero? Son muy pocos los estudiantes que regresan en el tercer año o posteriores. Esto quiere decir que, en casi todos los casos, abandonar los estudios en el segundo año equivale a abandonarlos definitivamente. En resumen, detectamos una pauta de abandono: los estudiantes que no se presentan a ningún examen en su primer año de carrera, no se re-matriculan al segundo año, y tampoco lo hacen al tercero. O, dicho de otra manera: el abandono temprano (primer año) es, en su gran mayoría, definitivo. En conclusión: el abandono es, con mucha diferencia, el resultado más frecuente para un estudiante de cualquier cohorte. Esto no implica que la UNED no pueda abordar este problema para tratar de paliarlo; más bien, nos indica que hay, probablemente, un abandono que se debe a causas ajenas a la UNED.

2. El abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad

Este estudio parte de la iniciativa de docentes del Grado de Educación Social, quienes nos habían expresado su preocupación por la alta proporción de estudiantes que no se había re-matriculado. Realizamos entrevistas telefónicas semiestructuradas a estudiantes de Educación Social que se encontraran en esa situación, con el objetivo de entender los procesos que conducen al abandono; localizar sus claves temporales, socioeducativas, etc.; e identificar las oportunidades (así como los límites) para la intervención preventiva o paliativa del abandono.

Se da una gran diversidad entre las condiciones que favorecen o dificultan las posibilidades de acceder y concluir de manera exitosa la formación superior a distancia. La gestión del tiempo en la enseñanza a distancia

difiere sobremanera de la gestión en la presencial. Habitualmente, los tiempos de estudio son más largos en la UNED. El proceso de educación a distancia se acoge a repetidas discontinuidades sujetas a demandas sociales, personales o familiares que se anteponen al mismo. Por ello, muchos estudiantes superan un reducido número de asignaturas por cada curso matriculado. Otros, sin embargo, abandonan.

Entre las conclusiones más importantes del estudio destaca la de considerar la re-matriculación como un logro, que sólo puede darse si se armoniza toda una serie de factores: la no incidencia de enfermedades graves (tanto propias como de personas dependientes); la estabilidad laboral y/o familiar; el ajuste de los costes directos y de oportunidad; la suficiente capacidad de auto-organización; el apoyo de personas cercanas; la comprensión de las instrucciones para empezar a estudiar; la localización de la información imprescindible (separándola de la prescindible), especialmente en los foros; la confianza en aprobar; el tiempo efectivo disponible; el sacrificio personal que se está dispuesto a hacer; el horizonte de finalización de los estudios; y el grado de motivación e interés (tanto extrínseco como intrínseco). En definitiva, este estudio plantea un re-enfoque del problema del abandono, mejorando la comprensión e interpretación de este fenómeno, y poniendo en contexto su incidencia.

3. El abandono: La importancia de las primeras semanas

En la literatura especializada, se enfatiza la importancia de que el estudiante participe en (*involvement*), e incluso se comprometa con (*engagement*), sus estudios y la universidad; especialmente, durante el crucial primer año (Tinto, 2007). Ambos conceptos, participación y compromiso, hablan de una integración del estudiante en la universidad. Es importante, pues, actuar antes de la matrícula y durante el primer curso. Decidimos ahondar sobre la etapa más temprana: la incorporación en las primeras semanas a la UNED de los nuevos estudiantes. En el transcurso del curso 2012-13, iniciamos un estudio para conocer y analizar lo que sucede a lo largo de las primeras fases del primer curso en la UNED, acotado a los nuevos Grados implantados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. El objetivo era identificar los principales obstáculos a que los estudiantes se enfrentan, e intervenir en

consecuencia para mejorar su rendimiento académico y reducir la no re-matriculación tras su primer año en la UNED, lo que también equivale, como hemos señalado ya, a reducir el abandono.

Hicimos una encuesta telefónica a estudiantes matriculados por primera vez en la UNED, para conocer cuáles son las prácticas que realiza un estudiante desde el inicio del curso; cómo hace para asimilar toda la información nueva que encuentra a su llegada a la universidad; cómo se orienta en la web de la UNED, en los cursos virtuales de las asignaturas, en los foros; cómo empieza a manejar los nuevos documentos de estudio (guías, libros de texto, materiales en formato electrónico); cómo se enfrenta al sistema de evaluación continua, con las pruebas a distancia; cómo ajusta el calendario de exámenes a su calendario personal. En definitiva, conocer cómo empiezan los estudiantes a organizarse al comienzo de sus estudios en la UNED.

Dado que el estudio estaba enfocado a los estudiantes recién llegados a la UNED, era vital el poder contactar con ellos cuando aún se encontraban en esa situación. Por lo tanto, el trabajo de campo se hizo en noviembre de 2012, dirigido a estudiantes que hubieran empezado sus estudios de Grado en ese mismo curso, en octubre. De ese modo, los encuestados tendrían ya algo más de un mes de experiencia en la UNED, tiempo suficiente para que empezaran a desarrollar sus prácticas de estudio, pero no tanto como para haber rebasado su etapa inicial en la universidad.

Puesto que se iba a hacer una encuesta y un seguimiento académico a estudiantes de asignaturas concretas (con independencia de que se hubieran matriculado también en otras), se decidió que era imprescindible contar con el apoyo de los equipos docentes de dichas asignaturas, tanto por razones deontológicas como para poner en común los resultados del estudio. Se procedió así a encuestar a los alumnos del director de la Unidad Técnica de Investigación, el profesor Emilio Luque, responsable de la asignatura de *Medio Ambiente y Sociedad*, del Grado de Ciencias Ambientales, que se imparte en el primer semestre. Además, el equipo de investigación se puso en contacto con algunos docentes que habían colaborado con la Unidad en estudios anteriores. Así, se acordó realizar el estudio también con la profesora María Ángeles de la Concha, catedrática del Grado de Estudios Ingleses, y miembro del equipo docente

de la asignatura de *Literatura Inglesa I: Ejes de la Literatura Medieval y Renacentista* (que, por ser anual, también se iniciaba en octubre).

En ambos casos, la población objeto de estudio está formada por alumnos nuevos, sin experiencia previa en la UNED (salvo por los que pudieran haber realizado el Curso de Acceso para mayores de 25 años), y que se hubieran matriculado por primera vez en el curso 2012-2013. Con estas características, se elaboró un listado de 942 alumnos de *Medio Ambiente y Sociedad*, y de 1.283 en *Lengua y Literatura Inglesa I*. En una primera fase, se seleccionaron aleatoriamente 150 casos de cada asignatura; posteriormente, se amplió la muestra con otros 150 casos. La encuesta se realizó por vía telefónica en noviembre de 2012 (poco más de un mes después del comienzo del curso), y se obtuvo un total de 102 respuestas válidas en *Medio Ambiente y Sociedad* (para una tasa de respuesta del 34%), y de 107 en *Lengua y Literatura Inglesa I* (tasa de respuesta: 35%). Posteriormente, se cruzaron los datos obtenidos en la encuesta con los resultados de los exámenes de febrero, facilitados por los propios docentes. De este modo, es posible relacionar las respuestas de los estudiantes con su rendimiento académico, e identificar cuáles son las variables que predicen mejor los resultados del examen (distinguiendo aquí entre aptos, no aptos y no presentados). Estas variables servirían para construir un "**indicador de estructuración temprana**" del estudiante.

Una de las preguntas que se relacionan de forma más clara con los resultados del examen es la de si el estudiante había entrado ya en el curso virtual de la asignatura. De los que respondieron en noviembre que 'no', el 80% no se presentó al examen de febrero; en cambio, de los que respondieron que 'sí' habían entrado ya en el curso virtual de la asignatura, el 43% se presentó al examen y lo aprobó. La pregunta de si el encuestado había leído la Guía del Plan de Trabajo de la asignatura (es decir, el documento que contiene las orientaciones para el estudio y realización de las actividades de aprendizaje), arroja también unos resultados muy dispares. De nuevo, los que contestaron que 'no', en su mayoría (casi dos de cada tres) no se presentaron al examen de enero; y, de éstos, sólo uno de cada cinco hizo el examen y lo aprobó. En cambio, entre los que contestaron que 'sí' habían leído la Guía, los aprobados alcanzan el 40% (aunque también hay casi uno de cada tres que no se presentaron al examen, y un 28% que sí se examinó, pero suspendió).

Otra pregunta que dividía con mucha claridad los resultados del examen era la de si el estudiante, en el momento de realizarse la encuesta, disponía ya del texto o manual de la asignatura. Vemos cómo, de los que contestaron que no disponían del texto o manual, el 86% (es decir, 6 de cada 7) no se presentaron al examen. Por el contrario, y al igual que en las preguntas anteriores, los porcentajes se distribuyen de forma más equilibrada entre los que contestaron que sí disponían del manual, con un 42% de aprobados.

Otra de nuestras preguntas tenía que ver con cómo percibían los encuestados sus propias probabilidades de presentarse al examen. La pregunta ofrecía cuatro respuestas: "muy probable", "bastante probable", "poco probable" y "nada probable"; es interesante señalar que ningún encuestado eligió ésta última opción. Además, las respuestas fueron abrumadoramente "optimistas", dado que más de dos tercios de los encuestados respondieron que veían "muy probable" que se presentarían al examen. De éstos, la mayoría (el 41%) aprobó, y el resto se distribuye en porcentajes similares de no presentados y de presentados pero suspensos. El contraste lo ofrecen las otras dos respuestas: los que veían "bastante probable" que se presentarían al examen, dos tercios no se presentaron (aunque uno de cada cuatro sí se presentó y aprobó). Y, de los que respondieron "poco probable", también dos tercios no se presentaron, pero el tercio restante, aunque sí hizo el examen, no lo aprobó. Ni un solo encuestado que consideraba "poco probable" que llegara a hacer el examen de enero, aprobó.

Como conclusión, podemos decir que la actividad de los estudiantes en las primeras semanas de curso es de máxima importancia para conseguir aprobar una asignatura; y, por lo tanto, es también muy influyente para evitar el abandono tras el primer año. Lo que llamamos "estructuración temprana" (es decir, organización e incorporación a la tarea de estudiar en la UNED) se compone de varias prácticas sencillas (como entrar en el curso virtual de la asignatura, leer la Guía del Plan de Trabajo o conseguir los materiales de estudio) que el estudiante debe realizar para poder empezar efectivamente su estudio. Por último, aunque un alto grado de estructuración temprana no garantiza por sí solo aprobar una asignatura, sí parece aumentar de forma notable la probabilidad de lograrlo.

4. La importancia de las competencias genéricas para los estudiantes de la UNED

En línea con la Declaración de Bolonia, la Unión Europea está realizando desde el año 2003, una investigación internacional conocida como Proyecto REFLEX. Este proyecto, enmarcado en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, pretende conocer cuáles son las competencias en las que los estudiantes universitarios europeos necesitan entrenarse para integrarse en la sociedad del conocimiento, y en qué grado las universidades les permiten adquirir estas competencias. En la Unidad Técnica de Investigación del IUED, a modo de exploración, realizamos una Encuesta Piloto sobre estas mismas premisas, dirigida a los egresados de la UNED (Luque Pulgar, E., De Santiago Alba, C., García Cedeño, F. y Gómez Garrido, M., 2009).

La Encuesta Piloto recoge información sobre la situación laboral de los encuestados, y sobre el tiempo que llevan desempeñando su trabajo actual -o su último trabajo, si no están ocupados en la actualidad. Además, incluye una valoración, por parte de los encuestados, de una serie de competencias genéricas, correspondientes a las empleadas en los informes del Proyecto REFLEX. Por último, se aporta información de tipo cualitativo sobre cómo valoran los egresados su experiencia en la UNED. La encuesta ha sido realizada por la propia Unidad Técnica de Investigación, por medio de entrevistas telefónicas.

El universo muestral de esta encuesta son los alumnos de la UNED que se licenciaron en el año 2003; plazo que permite comprobar si se ha producido una inserción laboral efectiva, y el papel que las competencias genéricas han podido influir en ello. La muestra posee diversidad en cuanto a procedencia geográfica, grupos de edad y tamaño del Centro Asociado correspondiente a cada alumno. La tasa de respuesta (58%) fue muy satisfactoria. De una muestra de 215 casos, se ha obtenido un total de 125 cuestionarios respondidos.

En cuanto a la formación recibida en la UNED, las habilidades cuya formación valoran más nuestros egresados son, precisamente, aquellas en las que existe una mayor diferencia con los resultados de REFLEX: dominio del área de estudios y uso efectivo del tiempo. Es decir, los rasgos más positivos de la UNED, según sus titulados, son la profundidad de la formación en la carrera elegida, y el aprendizaje de una manera eficiente de estudiar -ya que, en

muchos casos, debe compaginarse con el trabajo y las obligaciones familiares. Otra competencia muy valorada por los egresados de la UNED son las de estudiar bajo presión, lo que dice mucho del esfuerzo que les supuso cursar su carrera. En este sentido, parece apuntarse a una buena valoración, en términos amplios, de las competencias genéricas adquiridas en la UNED que permiten un estudio a distancia exitoso: uso efectivo del tiempo, estudio eficiente, rendir bajo presión.

5. Los titulados de la UNED: cómo se consigue alcanzar una titulación, en su propia voz

Paralelamente a la realización de la Encuesta Piloto sobre Competencias, iniciamos un estudio cualitativo sobre los egresados de la UNED con el objetivo de ahondar en su valoración en su experiencia como estudiantes a distancia y su posterior inserción en el mercado laboral. Para este Monográfico sobre el abandono, hacemos énfasis en las estrategias, técnicas y métodos de estudio que estos estudiantes llevaron a cabo y les permitieron finalizar con éxito su titulación. Sus experiencias pueden ofrecer un banco de “buenas prácticas” (incluir referencia) para todos los implicados en el proceso educativo en la UNED, especialmente para aquellos estudiantes que han abandonado o están en proceso de ello.

Hicimos entrevistas en profundidad a una muestra de treinta y ocho estudiantes que finalizaron sus estudios en esta Universidad en el año 2003. Para seleccionar la muestra, seguimos los mismos criterios de la Encuesta Piloto a egresados de la UNED en cuanto a distribución geográfica y edad del estudiantado. Definida así la población, se ha aplicado un muestreo por cuotas, donde la Comunidad de Madrid es la más representada, hecho que coincide con la proporción de la población de los estudiantes de la UNED. Los entrevistados restantes se han extraído entre egresados de otras Comunidades Autónomas, empleando como criterio adicional para la cuota el tamaño del Centro Asociado. Este criterio se justifica teniendo en cuenta que esta variable puede marcar diferencias en los recursos existentes en cada centro, así como en la propia dinámica interna del Centro y, en definitiva, en la relación del estudiante con la UNED. Por otra parte, el tamaño del Centro Asociado

tiene relación con el tamaño del núcleo de población donde se sitúa, reflejando así cada Centro realidades socio-demográficas diferentes. Asimismo, se ha procurado tener una muestra heterogénea en cuanto a sexo, por rango de edad y áreas de estudio. Adicionalmente, con el fin de garantizar la representación de un perfil específico de egresado de la UNED, minoritario pero relevante en números absolutos, se incluyeron egresados cuya característica principal era haberse licenciado de 3 ó más carreras en la UNED, alguna de ellas en el año 2003.

¿Qué criterios seguían los egresados a la hora de matricularse? Encontramos tres tipos de criterios: a) aquellos quienes desde un inicio atienden a sus circunstancias personales; b) los que prefieren llevar un ritmo pausado porque responden al deseo de estudiar para satisfacer un deseo de conocimiento; y c) aquellos quienes inician su aventura en la UNED de una manera más ambiciosa. De este último perfil tenemos dos grupos: quienes calculan las asignaturas que pueden sacar adelante durante ese año, y quienes prefieren intentar el máximo posible aún a sabiendas que es un riesgo. La mayoría de los entrevistados que inicialmente optaban por matricularse de una gran cantidad de materias, al poco tiempo se daban cuenta que debían cambiar el ritmo de estudio, y por ello recomiendan ser prudentes teniendo en cuenta las condiciones personales y la motivación para proseguir. Nuestros egresados también tienen en cuenta su preferencia por las asignaturas y el aumento del coste de matrícula al repetir una asignatura. Los egresados valoran positivamente tener el temario antes del inicio de clases y recopilar bibliografía adicional, apuntes, exámenes de años anteriores. Con todo este material a disposición, inician su plan de estudios, para ello tienen en cuenta sus propias condiciones familiares, personales y laborales, las horas con las que cuentan para estudiar y para preparar los exámenes. Y no dejan de presentarse a los exámenes.

¿Y qué los lleva a culminar la titulación? La mayoría de los entrevistados señalan la fuerza de voluntad, el gusto por los estudios y el apoyo del entorno familiar como los principales factores para continuar. El encontrar la aplicabilidad de los estudios en el trabajo que desempeñan es otro de los factores que los estimulan a terminar la carrera. También lo es el tener una meta laboral al alcance, como puede ser un nuevo trabajo o el presentarse a unas oposiciones. Luego de muchos años estudiando la carrera y no habiéndola terminado, el amor propio también es un determinante para acabarla. ¿Se plantearon en

algún momento abandonar los estudios o posponerlos? La respuesta es sí; algunos decidieron cambiarse de carrera ante las dificultades para llevarla adelante y culminaron en ese nuevo intento. Otros ralentizaron los estudios hasta que mejoraron las circunstancias que los llevaron a esa situación (bajo rendimiento en los resultados académicos, cansancio acumulado luego de años de estudios...). No obstante, la mayoría optó por continuar la titulación elegida; para ello fue determinante la constancia, con independencia del ritmo que se llevara. Nuestros egresados aconsejan a quienes estén pensando en abandonar, que estudien desde el inicio del año académico y que aprovechen al máximo los servicios y apoyos que ofrece la UNED. También recomiendan que se replanteen los estudios a otro ritmo, se matriculen de asignaturas que les gusten más, busquen apoyos, y que valoren el conseguir una titulación universitaria de cara al mercado laboral actual.

6. ¿Aprendizaje profundo o aprendizaje autorregulado?

Al comienzo del curso 2002-2003, se realizó una encuesta dirigida a todos los estudiantes que se matricularon en la UNED (Sánchez-Elvira, Pérez García, Bardisa, Fernández, Amor Rueda, 2002). Esta encuesta incluía un amplio abanico de preguntas sobre cómo afrontaban el estudio los encuestados, y sobre cómo afrontaban sus propias emociones en el proceso. La encuesta consiguió una respuesta masiva, pues se obtuvieron cerca de 50.000 cuestionarios válidos.

En 2012, al cabo de diez años, nos propusimos conocer cuáles habían sido las trayectorias de los encuestados, y, en especial, si habían logrado terminar sus estudios. Al mismo tiempo, queríamos analizar una posible relación entre el éxito académico (alcanzar la titulación) y las estrategias de estudio que los encuestados, a partir de sus propias respuestas, decían adoptar. Para ello, tuvimos en cuenta dos enfoques teóricos distintos: uno, el del Aprendizaje Auto-Regulado (*Self-Regulated Learning*), que, desde la psicología del procesamiento de la información, analiza las capacidades meta-cognitivas con las que un estudiante se hace consciente de, e interviene sobre, los diversos elementos que intervienen en el

estudio (como el tiempo, el contexto o las propias emociones y motivaciones (Zimmerman, 2002); y otro, el de las Aproximaciones de los Estudiantes hacia el Estudio (*Students' Approaches to Learning*), basado en la fenomenografía, que analiza cómo aborda el estudiante su estudio, distinguiendo entre aproximaciones de comprensión profunda, superficial-memorística y estratégica u orientada al logro académico (Marton y Säljö, 1997). A partir de algunas de las preguntas de la encuesta de 2003 (Sánchez-Elvira, Fernández y Amor, 2006), hemos elaborado dos indicadores agregados: uno, de aprendizaje profundo; y otro, de aprendizaje auto-regulado. Finalmente, hemos puesto en relación estos indicadores con el egreso, obteniendo una tasa de titulación para cada puntuación de los indicadores.

Así, hemos comprobado que hay una ligera relación inversa entre el indicador de aprendizaje profundo y la titulación: los estudiantes que en 2002-2003 decían adoptar un enfoque más profundo hacia sus estudios, han logrado titularse en una proporción algo menor que quienes decían estudiar de forma más memorística. En cuanto al indicador de aprendizaje profundo, ha arrojado una fuerte relación entre la capacidad de llevar a cabo un estudio auto-regulado y la probabilidad de alcanzar una titulación: en efecto, las tasas de titulación para los valores más altos de este indicador cuadruplican a las de los valores más bajos.

7. Concepciones del aprendizaje entre los docentes

La Dirección del IUED y los miembros de la Unidad Técnica de Investigación llevamos a cabo en 2010, el Proyecto "Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: Análisis empírico e intervención mediante rúbricas", financiado por el Ministerio de Educación del Programa de Estudios y Análisis, para apoyar la evaluación y mejora de determinados aspectos del sistema español de enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Sánchez-Elvira, A., Luque, E., García-Cedeño, F., de Santiago-Alba, C., Fernández-Sánchez, V. y López, A., 2010). La tercera fase del proyecto se ocupó del análisis del proceso de implantación de los nuevos Grados en universidades con modalidad educativa de *blended-learning*, en este caso la UNED, y valorar así las estrategias seguidas por los profesores para el diseño de sus asignaturas y su nivel de entendimiento e incorporación de las competencias genéricas.

Uno de los objetivos perseguidos en la investigación, en línea con Samuelowicz y Bain (2001), era conocer los cambios en las representaciones, concepciones y enfoques acerca del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que se estaba llevando a cabo en la UNED, así como en la práctica docente que se derivaban de estas adaptaciones. La adaptación a los nuevos Grados permitía a los docentes tener un marco para reflexionar más allá de los contenidos de las nuevas asignaturas; también en el para qué y en el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la definición de las competencias y los resultados de aprendizaje. Para conocer estos cambios en las concepciones de los docentes de la UNED, se realizaron entrevistas en profundidad a responsables de la implantación de títulos y de los equipos docentes de la UNED. La finalidad era conocer, a través de sus opiniones, qué imagen se habían forjado de las competencias, en especial las genéricas, y de su traducción en el diseño instruccional en forma de resultados de aprendizaje, alternativas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de sus asignaturas (García Cedeño, F., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Santamaría Lancho, M., 2011).

Uno de los mayores cambios que trae consigo el EEES es el de poner el foco en el estudiante, y en cómo realiza éste su aprendizaje. Resulta, entonces, importante para los docentes tener información sobre las características de ingreso de los estudiantes, sus “puntos de partida”. Información fundamental para que los equipos docentes lleven a cabo el diseño de sus asignaturas y planifiquen las tareas docentes, incluyendo la organización y gestión del curso virtual. No obstante, una de las dificultades con las que se encuentran los profesores de universidades a distancia, como la UNED, es no poder conocer previamente las características del alumnado que ingresaría en los nuevos Grados. Muchos entrevistados nos han contado que han tenido que hacer cambios en la planificación de la asignatura, con el curso ya comenzado, para adaptarse al perfil y nivel de sus estudiantes. Otros profesores han utilizado los recursos de la plataforma informática para hacerles encuestas exploratorias, y a partir de los resultados, recomendar bibliografía adicional, subir al curso virtual nuevos materiales multimedia,

aconsejar la realización de cursos 0, etcétera. Sin embargo, algunos entrevistados describen un perfil teórico de los estudiantes de sus asignaturas, basándose en su experiencia en la UNED en el modelo antiguo, o en información indirecta.

La mayoría de profesores cuyas asignaturas se imparten en los primeros cursos, tienen a su cargo a un alumnado numeroso y heterogéneo. ¿Cómo conocen, entonces, a sus estudiantes? ¿Qué imagen tienen de ellos? En ese contexto, algunos docentes tienden a desplazar el foco de su diseño de asignatura desde el estudiante (como sería deseable, según el espíritu del EEES), a los contenidos (como solía ser el caso en la UNED tradicional). Ya sea que la realidad del alumnado condicione o imponga este enfoque, o que los propios docentes lo adopten deliberadamente, encontramos con frecuencia en nuestras entrevistas la afirmación de que son los contenidos aquello que los estudiantes consideran prioritario. Según algunos profesores, el estudiante de la UNED sigue siendo el mismo, a grandes rasgos, que el que se matriculaba en el plan antiguo: un estudiante auto-organizado que recibe los materiales de estudio al principio del curso, y que es capaz de regular su propio aprendizaje.

En este punto, se nos plantearon diversos interrogantes. ¿Es posible cambiar de modelo de docencia con la adaptación al EEES, y pasar del énfasis en los contenidos a la construcción de la enseñanza-aprendizaje, sin tener suficiente información sobre los estudiantes? Para diseñar el sistema de evaluación es fundamental que los equipos docentes tengan información fiable sobre sus estudiantes. El modelo del EEES subraya la importancia del diseño de la evaluación, proponiendo una enseñanza basada en resultados (Biggs y Tang, 2007); resultados éstos que el estudiante debe ser capaz de demostrar. Al poner el foco en lo que el estudiante hace, el EEES centra en éste la enseñanza, y promueve un cambio de roles: el docente pasa a ser un apoyo del aprendizaje, entendido éste como un proceso que protagoniza el estudiante. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza por medio de actividades de formación. Estas actividades deben diseñarse de modo que ayuden a los estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje previstos por el docente, y de los cuales serán evaluados, en el marco de un diseño curricular alineado (Fink, 2003).

8. Análisis integral de las asignaturas para la mejora de la calidad

En este estudio presentamos una nueva línea de investigación desarrollada desde la Unidad Técnica de Investigación, cuya finalidad es la de conocer en profundidad las asignaturas de los nuevos Grados mediante un análisis integral de las mismas, y contribuir así a mejorar la calidad docente de la UNED. Dado que el contexto de la enseñanza universitaria está cambiando rápidamente, es necesario cambiar las prácticas docentes y mejorarlas. Lo esencial es que un profesor tenga presente que siempre puede enseñar mejor, y que el *feedback* de sus alumnos y de otros agentes puede serle muy útil (Biggs y Tang, 2007). Cada docente debe elaborar sus propias soluciones de mejora mediante un proceso de reflexión transformadora: un proceso cíclico que utiliza la teoría para analizar problemas, proponer soluciones, y evaluar su impacto. Es importante ir acumulando indicios sistemáticamente, tanto desde la perspectiva del docente como desde la de los estudiantes; y también es útil acudir a agentes externos que ayude en la reflexión transformativa. Este es el rol que asumimos los miembros de la Unidad Técnica de Investigación del IUED para llevar a cabo este nuevo proyecto.

Intentamos conocer las asignaturas de los nuevos Grados de manera más global, atendiendo a las sinergias, interrelaciones e interdependencias de los distintos componentes que explican el funcionamiento de una asignatura, en un modelo de educación a distancia o semipresencial, como el de la UNED. Para comprender, describir, analizar y valorar las distintas dimensiones que conforman el diseño curricular, así como la práctica docente y discente, se requiere que aquéllas estén documentadas sobre diversas evidencias empíricas. Como señalan Appling, Neuman y Berk (2001), la existencia de tres o más fuentes de evidencia es más fiable que una sola. Dicho de otro modo, debido a su complejidad, en la evaluación de la actividad docente se deberían utilizar los métodos de triangulación como estrategia; de esta forma el proceso sería más exacto, fiable, válido y comprensivo e integral. Por ello, para este análisis el estudio utilizamos un amplio abanico de elementos y evidencias empíricas.

El punto de partida de la investigación son las estadísticas de la Encuesta de Satisfacción de Estudiantes del curso 2010-2011, llevándose a cabo en primer lugar un estudio cuantitativo referido a los aspectos mejor y peor valorados globalmente por los estudiantes, de cara a establecer patrones significativos acerca de lo que los estudiantes consideran una “buena” y una “mala” asignatura. De esta encuesta, se han seleccionado algunos ítems considerados representativos de la experiencia de los estudiantes, en tres aspectos: a) la comunicación entre docentes y estudiantes (ítem P5. Globalmente, la información proporcionada sobre la asignatura es satisfactoria); b) los materiales didácticos (ítem P12. Globalmente, los materiales didácticos de la asignatura son satisfactorios); y c) la asignatura en general (ítem P25. Globalmente estoy satisfecho con la asignatura). A partir de aquí, se ordenaron las asignaturas por sus puntuaciones en estos ítems, y se seleccionó una asignatura por cada Grado.

A fin de llevar a cabo un estudio en profundidad, de carácter cualitativo, se construyó un dossier de la asignatura: estadísticas académicas de la Oficina de Tratamiento de la Información de la UNED; análisis de los materiales didácticos (tanto los textos básicos como guías de estudio); análisis de pruebas de evaluación continua y exámenes de distintas convocatorias de Grados. Una vez construido el dossier, analizamos todos y cada uno de sus elementos. A continuación, elaboramos un guión para la realización de entrevistas telefónicas cualitativas a estudiantes de estas asignaturas en el curso 2010-2011; seleccionamos por medio de nuestras bases de datos una muestra aleatoria de alumnos, y les hicimos entrevistas a un grupo de estudiantes de las asignaturas elegidas. En paralelo, hicimos entrevistas a expertos en materiales didácticos. Posteriormente, llevamos a cabo sesiones de trabajo con los respectivos equipos docentes, para intercambiar información e impresiones, y aclarar dudas.

Una vez finalizadas estas fases previas, elaboramos un informe de resultados y recomendaciones de mejora a los equipos docentes de las asignaturas seleccionadas. El mismo contiene un plan de trabajo para la mejora de todos y cada uno de los aspectos que podrían ayudar, por dar algunos ejemplos, a que los estudiantes de la asignatura entraran más al curso virtual, hicieran las autoevaluaciones y las pruebas de evaluación continua, que los ayudarán a preparar los exámenes; que se entrenaran de cara al examen y bajar las

resistencias a presentarse. Los cambios sugeridos a los docentes van en la línea, precisamente, de fortalecer la integración de los estudiantes las primeras semanas de iniciada la asignatura, facilitar el aprendizaje de los contenidos y ayudarlos a preparar de manera más eficiente los exámenes.

Conclusiones

Como hemos visto, cerca de la mitad de los estudiantes que inician una carrera en la UNED la abandonan tras el primer año, y muy pocos vuelven a matricularse en años posteriores. Sabemos también que la gran mayoría de los que abandonan no llegaron a presentarse a ningún examen en su primer y único año en la UNED. Esto apunta a que el abandono se produce, en realidad, durante el primer curso: los estudiantes que abandonan probablemente toman la decisión de no continuar antes de la fecha de los primeros exámenes, en enero y febrero. Por lo tanto, las

primeras semanas de un estudiante de la UNED son decisivas para su continuidad en la UNED.

Es importante, pues, actuar antes de la matrícula y durante el primer curso. Disponer de información sobre el modelo educativo de la UNED permite que el estudiante se forme expectativas racionales y tome decisiones acordes con su perfil formativo y circunstancias personales. En paralelo, la UNED debe seguir esforzándose para que los contenidos y actividades de aprendizaje se adecuen a los ECTS y medios materiales y tecnológicos puestos al alcance del alumnado. En la Unidad Técnica de Investigación del IUED, continuamos en la línea de conocer en profundidad a nuestros estudiantes, el funcionamiento de las propias asignaturas, y así poder hacer recomendaciones encaminadas a mejorar la calidad docente, reducir el abandono temprano e incrementar las opciones de éxito de nuestros estudiantes.

Referencias

Appling, S. E., Neuman, P. L., y Berk, R. A. (2001). Using a faculty evaluation triad to achieve evidence-based teaching. *Nursing and Health Care Perspectives*. 22, 247-251.

Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the Student Does*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

De Santiago Alba, C. (2010). La UNED en 2010. *iue.Doc_1*. Disponible en:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MEMORIAS_ANUALES/IUE.DOC_1_LA%20UNED%20EN%202010.PDF

Fink, D. L. (2003). A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. Oklahoma: University of Oklahoma. Disponible en:

http://trc.virginia.edu/Workshops/2004/Fink_Designing_Courses_2004.pdf

García Cedeño, F., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Santamaría Lancho, M. (2011). Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una Universidad blended-learning: el caso de la UNED. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. Vol.9 n1. Disponible en:

<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

Luque, E., De Santiago-Alba, C., García-Cedeño, F. y Gómez Garrido, M. (2009). Encuesta piloto sobre competencias genéricas a egresados de la UNED. Madrid: UNED-IUED. Disponible en:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/INSTITUCIONAL/INFORMECOMPETENCIASGEN%C3%89RICAS_080909.PDF

Marton, F., y Säljö, R. (1997). Approaches to Learning. En *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 39–58).

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. doi: 10.1023/a:1004130031247.

Sánchez-Elvira, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A.Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being. Research and Intervention*. Milano: Franco Angeli (pp. 294-314).

Sánchez-Elvira, A., Luque, E., García-Cedeño, F., De Santiago-Alba, C., Fernández-Sánchez, V. y López, A. (2010). Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas. Memoria EA2009- 0102. Madrid: UNED-IUED y Ministerio de Educación.

Sánchez-Elvira, A., Pérez García, A.M., Bardisa, T., Fernández, E., Amor, P.J. y Rueda, B.(2002). Perfiles psicosociales y rendimiento académico de los alumnos universitarios de la UNED: datos preliminares. *IV Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*, Madrid, 18-22 de Noviembre. Acta de Congreso: pág.46.

Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. Abingdon, UK: Taylor & Francis. doi:10.4324/9780203416563.

Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19.

Williams, T. (2008). Ultraversity, A Fully Online Degree: Enhancing the Student Experience. *Networks Issue* 11, July 2008.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.