



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

La deserción en programas universitarios a distancia

El caso de dos instituciones de educación superior (IES) en Colombia

Hedry Orozco Lara
Germán Torres Escobar
Adriana Beltrán Ariza
Laura Parra Espitia
Carlos Cabanzo Carreño

La deserción en programas universitarios a distancia, el caso de dos instituciones de educación superior (IES) en Colombia

Autores

Hedry Orozco Lara. Grupo Enlaces.
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Germán Torres Escobar. Grupo Ayelen.
Universidad Católica Luis Amigó

Adriana Beltrán Ariza. Grupo Goes.
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Laura Parra Espitia. Grupo Ayelen.
Universidad Católica Luis Amigó

Carlos Cabanzo Carreño. Grupo Enlaces.
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

La deserción en programas universitarios a distancia, el caso de dos instituciones de educación superior (IES) en Colombia / Hedry Orozco Lara, Germán Torres Escobar, Adriana Beltrán Ariza...[y otros 2]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-443-3

ISBN Digital: 978-958-763-438-9

145p.: il.

1.Deserción Univesitaria -- Investigaciones -- Colombia. -- 2.Orientación estudiantil en educación superior -- Estudio de casos. -- 3.Enseñanza con ayuda de computadores -- Investigación. 4.Educación superior -- Estudio de casos -- Colombia. 5.Asistencia a la universidad -- Investigaciones. i.Torres Escobar, Germán. ii.Beltrán Ariza, Adriana. iii.Parra Espitia, Laura. iv.Cabanzo Carreño, Carlos.

CDD: 378.86 D37d BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 100359

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100359>

Autores

Hedry Orozco Lara, Germán Torres Escobar, Adriana Beltrán Ariza,
Laura Parra Espitia, Carlos Cabanzo Carreño

Coordinación editorial

Rocío del Pilar Montoya

José David Jaramillo Airo

Corrección de estilo

Karen Grisales Velosa

Diseño y diagramación

Xpress Estudio Gráfico y Digital - Xpress Kimpres S.A.S

La deserción en programas universitarios a distancia, el caso de dos instituciones de educación superior (IES) en Colombia.

ISBN: 978-958-763-443-3

ISBN Digital: 978-958-763-438-9

Esta publicación es el resultado de la investigación “Análisis de los factores asociados a la deserción universitaria en programas a distancia tradicional y virtual en un grupo de instituciones educativas de Colombia. Estudio de casos múltiple” – CÓDIGO C117-20-225:

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Esta obra está protegida por el Registro de Propiedad intelectual.

Los conceptos expresados en la misma son responsabilidad de sus autores y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

©Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B No. 72B-70 piso 8, Bogotá, D. C.
Bogotá DC, Colombia
2020

Presidente Consejo de Fundadores

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios — UNIMINUTO

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

Rector UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia

Álvaro Campo Cabal

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Director General de Investigaciones

Julio Mario Rodríguez Levis

Vicerrectora Académica UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Amparo Cubillos Florez

Director de Investigaciones sede Virtual y a Distancia

Fernando Augusto Poveda Aguja

Decano Facultad de Ciencias Empresariales sede Virtual y a Distancia

Édgar Germán Martínez

Decano Facultad de Educación sede Virtual y a Distancia

Juan Carlos Mendoza Mendoza

Decana Facultad Ciencias Humanas y Sociales

Luz Edilma Rojas Guerra

Director Bienestar Universitario UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Edwin Alberto Barreto Pineda

Este texto es resultado de la investigación “*Análisis de los factores asociados a la deserción universitaria en programas a distancia tradicional y virtual en un grupo de instituciones educativas de Colombia. Estudio de casos múltiple*”, realizada con financiación de la Universidad Católica Luis Amigó y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó ni a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. El libro *La deserción en programas universitarios a distancia, el caso de dos instituciones de educación superior en Colombia*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Los permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

A todos los que dedicamos nuestro quehacer diario para lograr la permanencia de nuestros estudiantes de Educación Superior.

Agradecimientos

A la Universidad Católica Luis Amigó, la Vicerrectoría de Investigaciones, el Centro Regional Bogotá y los miembros del grupo Ayelen, por confiar en el equipo de investigación y permitirnos generar nuevo conocimiento en pro de la permanencia de nuestros estudiantes.

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, a la Dirección de Investigaciones Sede Virtual y a Distancia, al equipo de investigadores, a nuestro asesor estadístico y a los estudiantes participantes de la investigación, quienes nos permitieron apostarle a la búsqueda de información para el desarrollo de esfuerzos institucionales encaminados a la prevención de la deserción universitaria.

A los comités editoriales de la Universidad Católica Luis Amigó y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Índice

Prólogo	15
Prefacio	19
Introducción.....	29

Capítulo I. Educación virtual y deserción: discursos y lugares comunes

Educación virtual y a distancia: contexto e impacto en las políticas educativas latinoamericanas.....	32
Educación a distancia y virtual y deserción: notas preliminares y diferencias.....	36
Modelo de educación virtual: especificidades y actores educativos	39
Modelos de enseñanza-aprendizaje en educación virtual	40
El perfil y el rol del estudiante en educación virtual	43
El perfil y el rol del docente en la educación virtual	44
Aportes significativos identificados	46
Referencias	46

Capítulo II. Referentes conceptuales y teóricos sobre la deserción a distancia

La deserción desde la teoría	51
Factores de deserción en la metodología virtual y a distancia	56
La apertura del campo: posturas interdisciplinarias	64
Otras consideraciones en evolución de la modalidad y sus repercusiones	65
Referencias	69

Capítulo III. Estrategias para el reconocimiento de los factores que inciden en la deserción

Metodología aplicada para el reconocimiento de los factores que inciden en la deserción universitaria	78
Población de estudio y muestra	80
Procedimiento	82
Referentes para la construcción del instrumento que permitió la identificación de los factores de deserción.....	82
Instrumento para la identificación de los factores de deserción.....	90
Análisis de fiabilidad del instrumento	90
Referencias	96

Capítulo IV. Análisis de variables asociadas a la deserción académica

Análisis de las variables que influyeron en la deserción	102
Condiciones socioeconómicas.....	104

Condiciones académicas y metodológicas	112
Conclusiones	117
Referencias	119
Anexos	121

Capítulo V.

Aportes del caso de estudio para la identificación y abordaje de los factores de deserción en la metodología a distancia y virtual

Retos por afrontar en la educación superior virtual y a distancia.....	136
Referencias	137
Datos de autores.....	139
Anexos	143
Reseña	145

Prólogo

Autoría de:

Álvaro Campo Cabal

Rector Universidad Virtual y a Distancia (UVD),
Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

El presente documento que contiene los análisis, la metodología, la estructura desarrollada y las conclusiones, para precisar y profundizar en causas de la deserción permanente o el ausentismo de programas a distancia en modalidad *blended* y también llamado en ocasiones distancia tradicional, es de sumo interés e importancia.

Un primer asunto a resaltar, es que sea el fruto mancomunado de colaboración entre investigadores participantes de la Universidad Luis Amigó y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Estos trabajos colaborativos tienen siempre un valor referencial y de *benchmarking*, que agregan alcance y visión al fruto que el esfuerzo de un equipo interdisciplinario de investigación realiza.

De otra parte, es central el analizar y desde luego, buscar alternativas y opciones creativas para poder disminuir las causas que generan el fenómeno de la deserción. La deserción inter período en programas a distancia, suele moverse en Colombia, entre un 9 y un 15% de la cohorte en cuestión y cuando se analiza esa tasa de deserción por cohorte a nivel nacional, ronda para programas en modalidad a distancia, del orden del 50%. La consecuencia sencilla es que una de cada dos personas que ingresa a adelantar programas

en modalidad a distancia -con algunas variantes sin duda- entre institución o instituciones, no culmina esos esfuerzos.

Los resultados de esta investigación, señalan cómo un poco más de la tercera parte, de las causas están ligadas a problemas socioeconómicos e individuales de los estudiantes, lo cual señala con mucha fuerza, las limitaciones o dificultades económicas de tipo estructural o coyuntural, que en el proceso de sus estudios de cuatro años y a veces más, de los planes de estudio de los programas académicos, suelen tener un número considerable de estudiantes que aborda sus estudios universitarios en programas en modalidad a distancia.

Cuando nos planteamos opciones para menguar esta causa, claramente pasan de una parte por alternativas de crédito, ojalá, casi que, a la medida de las condiciones de cada solicitante, lo cual, en general no es el caso en el contexto colombiano. Si bien es de destacar esfuerzos como los que realiza el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior -ICETEX y entidades de la órbita financiera del país, incluyendo algunas entidades del orden solidario, como es el caso de la Cooperativa Minuto de Dios.

De otra parte, una segunda causa de alcance significativo tiene que ver con el cruce de horarios laborales y el desarrollo de los contenidos de los cursos que tiene la estructura curricular. Eso invita a consideraciones de flexibilidad. Sin embargo, encuentra en general una limitación relevante en aquellos programas donde las prácticas presenciales, o bien son obligatorias por determinantes legales, tal como es el caso en los programas de las licenciaturas y en otros, por los determinantes propios de la disciplina o del programa académico en cuestión. Tal es el caso de los programas de Trabajo Social o Psicología o incluso las Ingenierías, que requieren la presencia sincrónica de estudiantes en grupo en el sitio de práctica, en el cual deben manipular y ganar la habilidad en un entorno de equipamientos y de laboratorios, que hace imperiosa su participación presencial. Son limitantes ligadas a un grupo de programas académicos que tienen las características mencionadas. No obstante, existe también un conjunto de programas en los cuales las prácticas, se dejan desarrollar a través de simuladores o laboratorios virtuales.

Quizás en la definición del interés por determinadas carreras, el tipo de circunstancias particulares de las personas, deberían ser claramente expresadas o poder contar nuevamente con instrumentos de apalancamiento financiero, que les permita, durante los tiempos en que esas prácticas deben desarrollarse, poder cubrir limitaciones en el ejercicio laboral. Sin embargo, ello no sería en principio posible en un contexto de ejercicios laborales que exigen la presencia en jornadas horarias, que se cruzan con las del programa que en modalidad distancia o *blended*, estén desarrollando las personas.

Todo el análisis recogido en estas páginas que tiene hoy, Usted, apreciado lector en sus manos o en una versión digital del mismo, tienen pues, relevancia muy principal, por lo que esperamos que esta obra se convierta en una referencia obligada para quienes están interesados en procurar la disminución de la deserción en programas académicos de modalidad a distancia o para quienes abordan proyectos de investigación para avanzar en alguno o varios de los aspectos y variables concomitantes o en la perspectiva de alternativas creativas para lograr superar en muy buena medida, las causas que subyacen en procesos de deserción de estudiantes de educación superior en programas en modalidad a distancia tradicional o *blended*.

Prefacio

Dr. Sergio Emilio Manosalva Mena

Gerente General, CENDE, Chile. <https://www.cende.cl/>

Los autores de este libro (producto de una investigación de raíz cuantitativa y descriptiva), nos proporcionan una clara distinción teórico conceptual respecto a la educación virtual y a distancia. Sus conclusiones aportan a la ES con nuevas y novedosas miradas que permiten una consideración proyectiva en el desarrollo de estrategias de prevención de la deserción en este tramo de la educación formal, como así también aportan en la mantención de los índices de permanencia y graduación de los futuros profesionales.

Mostraré algunos datos de la experiencia chilena que pueden ser extrapoladas a toda la región.

Antes de la legislación para la educación superior (diciembre de 1980), el sistema universitario nacional de Chile lo componían ocho universidades. Desde ese periodo a 2005, se habían incrementado a un número total de 62, que sumadas a los 51 institutos profesionales, a los 115 centros de formación técnica y los 5 institutos de las FFAA, hacían un total de 233 instituciones de educación superior. La matrícula para esa fecha era de 581.000 estudiantes. Según los datos de los compendios estadísticos del MINEDUC¹, para el año 2009, la mayor cantidad de matriculados se produjo en las universidades

1 Para mayor información, se puede consultar en el sitio www.mineduc.cl los compendios estadísticos del MINEDUC.

privadas, alcanzando un porcentaje superior al 41% del total de matrículas universitarias.

Este incremento de matrículas en carreras universitarias, se ha visto facilitado por la gran cantidad de instituciones que han ido modificando su nivel de exigencia para mantener mínimos estándares de población estudiantil activa para el sustento económico institucional. Este hecho ha generado la mayor participación de poblaciones de estudiantes pero, paradójicamente, junto con el aumento de matrículas, también ha aumentado las tasas de deserción universitaria.

En un estudio desarrollado por Fernando Arrau (2003)², se observa que la mayor deserción se produce durante el primer año universitario. Las causas de este fenómeno son variadas como se puede leer en una investigación desarrollada por Luis González F.(2005) , titulada “Estudio sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena” donde concluye que los factores más gravitantes en el abandono de los estudios son de índole socioeconómicos, del propio sistema universitario, de orden académico y personales.

Dentro de las razones personales que señalan los estudiantes para desertar del sistema universitario “*fue el problema de rendimiento y problemas de aprendizaje al interior de la carrera*”(González, 2005: 30) que coincide con lo que señalan las autoridades de las Universidades en estudio. “*La falta de preparación con la cual llegan los estudiantes a la Universidad, la que se expresa no sólo en la debilidad de los conocimientos básicos, sino en la carencia de una preparación para aprendizaje y la reflexión autónoma que debe tener el estudiante para lograr competencias de desempeño profesional y no sólo una repetición memorística de las materias*” (ob cit: 32)

La UNESCO (2005)³, señala que la reprobación o deserción de los estudios universitarios provoca no sólo problemas económicos, sino, además afecciones en la salud física y mental de los jóvenes. Por ello se señala en el documento que, el gran desafío es disminuir la “repetición y deserción” de los

2 El documento completo “Deserción en la Educación superior en Chile”, se puede encontrar en: http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro128.pdf (08-08-2011)

3 UNESCO (2005) Informe sobre la educación superior en America Latina y el Caribe. UNESCO.

estudiantes en las universidades públicas y privadas y no sólo centrarse en el incremento de la cobertura. Para ello, las universidades deberían plantearse una modificación de las prácticas educativas tradicionales. *“Esto es, una docencia de modalidad presencial, en que prevalece la acción de enseñanza, centrada en la clase expositiva y con profesores que no manejan suficientemente las herramientas pedagógicas actualizadas”* (González, 2005: 12)

Lo anterior va encaminado en la dirección de comprender la docencia universitaria desde otras plataformas epistémicas y paradigmáticas, que se ajuste a las comprensiones constructivistas y transformadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que apunte a las necesidades de todas y todos los estudiantes. Lo anterior implica crear y definir estrategias para conocer el punto de partida de los estudiantes (en relación a sus saberes previos, estilos de aprendizaje, dominancia cerebral y nivel de desarrollo de habilidades básicas) para diseñar e implementar estrategias específicas para apoyarlos a progresar en el currículo.

Debemos considerar que los procesos sociales, culturales y educativos no son neutros, más bien son fenómenos complejos y paradigmáticos que se caracterizan por la constante tensión entre tipos de racionalidades y/o lógicas desde las cuales se comprenden y se abordan.

Asumir este supuesto, requiere analizar y problematizar las temáticas que enmarcan este estudio desde una mirada vigilante y consciente de las tensiones epistemológicas presentes en la comprensión de los procesos educativos en la educación superior, especialmente en los procesos de inclusión de grandes grupos sociales que han visto una posibilidad de cursar una carrera profesional al ampliarse la oferta educativa.

Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, recurriré a un aporte que hace un destacado investigador (recientemente fallecido) para entender el gran desafío que se presenta a las instituciones de educación superior el dar respuestas a una de las demandas que hace el Banco Mundial y la UNESCO respecto del ingreso, retención y egreso de estudiantes que cursan una carrera profesional. Para ello, debemos primero comprender que, los procesos sociales, culturales y educativos son fenómenos paradigmáticamente complejos,

en los cuales subyacen tipos de racionalidades y supuestos epistemológicos que requieren ser analizados y problematizados.

En esta lógica y con la finalidad de sustentar la mirada y el análisis de los fenómenos estudiados, a continuación se abordarán los planteamientos del profesor Juan Ruz que, a partir del reconocimiento de dos lógicas o racionalidades en permanente interacción, elabora dos series categoriales que representan dos modos de pensar y actuar en el mundo: “*La articulación de dos lógicas o series categoriales (...) es producto de una feliz coincidencia en el campo de la teoría, particularmente en el de la Filosofía. En ella participan tres grandes autores de nuestra época: Martin Heidegger, G.H. Von Wright y Jürgen Habermas*”⁴.

El primero de los autores; Martin Heidegger realiza una distinción entre dos modos de pensar: el pensar calculador y el pensar reflexivo. Según la distinción propuesta por el autor, el pensar calculador consiste en un tipo de pensamiento que parte de una intención calculada para lograr determinados fines: “*(...) cuando planeamos, investigamos o montamos una empresa, contamos siempre con determinadas circunstancias. Esas circunstancias las tomamos en cuenta partiendo de la calculada intención hacia determinados fines. Operamos anticipadamente con determinados éxitos*”⁵.

Siguiendo la lógica planteada por Heidegger, la inclusión de estudiantes que por años fueron marginados de su participación educativa en la educación superior desde un tipo de pensamiento calculador correspondería a una estrategia educativa estipulada por un marco regulatorio impuesto, el cual debe implementarse e incluirse en las políticas institucionales con la finalidad de responder a las demandas legales, y a los compromisos institucionales respecto a estas demandas. De esta manera, la integración dentro de este tipo de pensamiento se concebiría como una circunstancia que debe ser contemplada para lograr los fines que se espera de las universidades (y otros centros de formación profesional) por parte del sistema social y político.

4 RUZ, J. y BAZÁN, D (1998): “Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y valórico en la Formación”. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 22, PUC. Pág. 18

5 HEIDEGGER, M. (1988), citado en RUZ, J. y BAZÁN, D (1998). Ob.cit. Pág. 29.

Por el contrario, el pensar reflexivo es un tipo de pensamiento que se caracteriza por una reflexión meditativa sobre el sentido de la existencia: “(...) *es un pensamiento que medita “sobre el sentido que impera en todo cuanto existe”. La reflexión no requiere ser ejercida sobre lo más “elevado”, puede detenerse en lo más próximo y trivial, pero exige un “mayor esfuerzo”, un “adiestramiento más prolongado” y, además, “saber esperar” los frutos. Es en relación a este pensar reflexivo que Heidegger juzga al hombre⁶ de nuestra época como falto de pensamiento, en “fuga del pensar”⁷.*

Dentro de este tipo de pensamiento, la inclusión de personas que por años fueron marginadas, se concebiría como un proceso complejo y dinámico el cual requiere de ser reflexionado. Todo ello, en consideración de que la inclusión, en tanto fenómeno social, no es un proceso neutro, sino que más bien responde a ideologías y supuestos epistemológicos que requieren ser analizados y pensados desde una mirada reflexiva.

Junto con la distinción entre el pensar calculador y el pensar reflexivo propuesta por Heidegger, en las series categoriales, éstas se complementan con la distinción entre dos tipos de racionalidad: lo racional y lo razonable, planteada por G. H. Von Wright.

Von Wright, plantea que los últimos debates sobre los tipos de racionalidad que la ciencia representa, han demostrado que la racionalidad humana es multidimensional, y que éstas dimensiones pueden expresarse diferenciando entre lo racional y razonable, donde lo primero se encuentra orientado a fines y lo segundo a valores. De esta manera, el autor señala: “(...) *que la racionalidad está orientada hacia fines, en tanto que los juicios de razonabilidad, se orientan hacia valores, atañen a formas de vivir y a lo que es bueno o malo para el hombre*”⁸.

Asimismo y siguiendo en la lógica de lo planteado por el autor, lo razonable que se orienta a valores tomando en cuenta lo que es bueno o malo para el ser humano, es también racional, sin embargo, lo exclusivamente racional

6 Si bien, Heidegger habla del “hombre”, para efectos de este análisis se entiende por “hombre” al ser humano.

7 RUZ, J. y BAZÁN, D (1998) Ob.cit. Pág. 18

8 Ídem. Pág. 12.

no siempre es razonable. Es decir, una acción orientada a determinados fines no necesariamente constituye una acción que se oriente a valores.

En esta lógica y siguiendo los postulados de Von Wright, la inclusión de estudiantes de sectores marginados, como proceso que tiene determinadas finalidades, es siempre un proceso racional. Sin embargo, puede constituirse como un proceso razonable si en la consecución de estos fines se incorporan dimensiones éticas y valóricas de base, que permitan orientar los fines de la inclusión a transformaciones sociales de orden axiológico, sustentadas en la convivencia democrática, en la aceptación y en la legitimación de las diferencias, y en los derechos humanos que toda persona tiene, independiente de su condición económica, racial, cultural, u otros.

Por último, y complementando las distinciones entre el pensar calculador y el pensar reflexivo, y la distinción entre lo racional y razonable, Ruz integra la distinción entre lo técnico y práctico planteadas por *Jürgen Habermas*.

Este autor establece una distinción entre tipos de saberes y actitudes frente al mundo: un saber técnico y un saber práctico, el primero se orienta hacia el dominio y control sobre una realidad objetivada, y el segundo se orienta a establecer y ampliar comprensiones intersubjetivas. De esta manera, el saber técnico: “(...) *ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales en relación a fines*”. Por el contrario, el saber práctico: “*ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una monológica y otra dialógica, respectivamente*”⁹.

Siguiendo con los planteamientos del autor, las distinciones entre un saber técnico y un saber práctico corresponden a dos tipos de racionalidades que se orientan a fines distintos, lo que hace impensable esperar que ellas converjan de forma espontánea. En este sentido, la responsabilidad y el esfuerzo de correlacionar ambas racionalidades estarían puestos en las capacidades de los agentes educativos, sociales y políticos, en tanto puedan “*preparar una*

9 RUZ, J. y BAZÁN, D (1998) Ob.cit. Pág. 20

*convergencia que inserte el progreso técnico en la democracia. Así, pues, somos los agentes sociales y políticos quienes estamos invitados a juzgar en términos prácticos sobre el desarrollo del saber técnico*¹⁰

Tomando en cuenta la distinción hecha por Habermas, en la educación superior como proceso y fenómeno social, existirían lógicas o racionalidades que pueden analizarse en consideración a los fines que se le otorguen, las estrategias para conseguir los determinados fines, o las formas de comprender el fenómeno.

En este sentido, desde un saber técnico, la apertura de las instituciones de educación superior puede visualizarse como un fenómeno neutral, que puede explicarse y ordenarse a partir de determinadas estrategias y/o formas de actuar diseñadas en base a la acumulación de conocimientos sobre la materia, sin que estos conocimientos sean reflexionados y, menos aún, contextualizados a la realidad particular de la institución en consideración a los requerimientos específicos de las personas que en ella conviven.

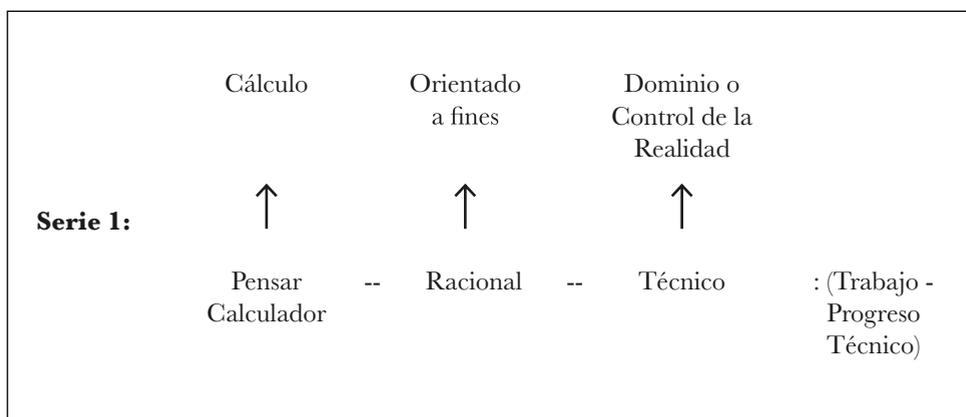
Por el contrario, desde la perspectiva del saber práctico, la inclusión de estudiantes que no responden a las demandas impuestas por los centros de educación superior puede ser concebida como un fenómeno complejo, en el cual conjugan dimensiones que lo hacen dinámico y contexto-dependiente y que, a su vez, requiere de un análisis y una reflexión sobre su historia y de los supuestos epistemológicos que lo constituyen. En esta lógica, las estrategias se diseñan en consideración absoluta de la realidad particular en la que surge el fenómeno, y de acuerdo a las significaciones y comprensiones de los actores sociales y de las necesidades específicas que surgen de este análisis.

Los planteamientos de los tres autores referidos anteriormente, han sido organizados horizontalmente en dos series categoriales mayores. Es así como

10 Ídem. Pág. 20.

se conforman dos series categoriales ordenadas tomando en cuenta una forma de pensar, un tipo de racionalidad y una actitud determinada frente a las realidades, diferenciadas en la serie 1; del trabajo o progreso técnico, caracterizada por el pensar calculador, racional y técnico, y la serie 2, como serie del pensar reflexivo, razonable, práctico, caracterizado por el lenguaje, la comunicación y la democracia.

Asimismo, y como lo explican Ruz y Bazán, estas dos series categoriales son distintas pero complementarias, representándose transversalmente del siguiente modo¹¹:



De esta manera, y según lo expresado por Ruz y Bazán “*Articuladas de este modo estas dos racionalidades conforman una trama de poderosas resonancias heurísticas. Permiten formular interrogantes no previstas, generar perspectivas, y orientar la búsqueda de respuestas y la creación de propuestas. Ayudan a descubrir nuevas dimensiones de la realidad social y alcanzar renovadas interpretaciones*¹²”.

Los aspectos teóricos recientemente desarrollados, ofrecen un marco conceptual que permitirá ahondar el análisis de los resultados de esta investigación, que se presenta como un inicio a un tema candente y necesario de considerar como lo es la retención de estudiantes que cursan una carrera

11 Ídem.

12 RUZ, J. y BAZÁN, D (1998) Ob.cit. Pág. 23.

presencial, virtual o a distancia, pues al abrirse el sistema educacional a otras poblaciones, también se debe estar abierto a dar respuestas a necesidades bio-psico-sociales-culturales y económicas de quienes terminan desertando del sistema educacional superior, tanto por condiciones personales como sociales. Debemos ser conscientes que en este proceso se conjugan racionalidades y dimensiones instrumentales/legales y éticas/valóricas en constante tensión.

El libro que se presenta, producto de una investigación muy bien desarrollada por los autores, pone el inicio de un tema que se da en todos los países de la región cuando se masifica la oferta educacional superior a estudiantes que no cuentan con los apoyos necesarios para mantenerse en el sistema, lo que se agrava con las ofertas virtuales y/o a distancia pues los jóvenes no cuentan con otros apoyos que debe proporcionar el sistema técnico, tecnológico o universitario.

Introducción

La deserción estudiantil universitaria en la educación a distancia es el fenómeno que motiva esta investigación conjunta entre la Universidad Católica Luis Amigó y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO que utilizan esta modalidad para contribuir al fortalecimiento de la educación de los estudiantes que buscan lograr su proyecto de vida a pesar de los obstáculos propios de la vida cotidiana de los colombianos.

Es importante para los autores identificar los factores que motivan a nuestros estudiantes a abandonar sus metas y proyectos, desertando de la educación a distancia que fue precisamente el principal estímulo para iniciar sus estudios. Los factores de deserción han sido estudiados por las entidades estatales de nuestro país en la educación tradicional y, en el caso de la modalidad a distancia, se han analizado en investigaciones que se encuentran incipientes.

Sin embargo, parece no existir de manera sistemática una revisión detallada sobre los factores, variables determinantes y fenómenos vinculados a la deserción o abandono y los conexos a lo antedicho como retención, acompañamiento estudiantil en los modelos virtuales y a distancia. Recientemente, desde las comunidades académicas se está tomando en cuenta a profundidad la especificidad que el modelo educativo, apoyado en las nuevas tecnologías, puede tener en el marco del impacto social generado por el abandono de los proyectos educativos de estudiantes que en razón a múltiples factores deciden apartarse de los estudios universitarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, los diferentes capítulos del presente libro constituyen los referentes de los factores que se deben considerar en las causas de la deserción en los programas a distancia en las instituciones de

educación superior, así como la propuesta de un instrumento que permita su detección y unas recomendaciones para bajar los índices.

Se presenta el proceso investigativo y sus resultados abordados en cinco capítulos. El capítulo inicial analiza el origen, significado y evolución de la educación virtual y a distancia desde las particularidades propias de las políticas educativas de algunos países latinoamericanos; además, hace énfasis en los modelos de enseñanza, los perfiles y roles que deben cumplir los involucrados en los procesos educativos bajo esta modalidad.

El segundo capítulo titulado “Referentes conceptuales y teóricos sobre la deserción a distancia” define las concepciones teóricas trabajadas dentro de la investigación en torno a la deserción, sus factores y sus posturas disciplinares.

Se prosigue con el tercer capítulo que aborda la ruta metodológica que sustenta el proceso investigativo; allí se presenta el enfoque metodológico, el proceso de recolección de información a través de un instrumento propio y el tratamiento que se dio a la misma para develar los hallazgos.

Para presentar los resultados se exhibe el cuarto capítulo en donde se da a conocer el análisis estadístico de variables que llevaron a los estudiantes a abandonar sus estudios, tales como perspectivas de trabajo por género, condiciones económicas, entre otras; así como la lectura desde las variables que tiene que ver con el escenario académico y motivacional en el momento de elegir la interrupción del proyecto educativo.

Finalmente, el quinto capítulo presenta algunas consideraciones finales y recomendaciones que permiten disminuir los índices de deserción en los programas de educación a distancia y virtual no solo en la universidad e institución objetos de la muestra sino de las universidades a nivel nacional.

Capítulo I.

Educación virtual y deserción: discursos y lugares comunes

Carlos Jairo Cabanzo Carreño
Laura Parra Espitia

La comprensión holística de la deserción en la educación virtual y a distancia exige el abordaje del significado de la modalidad en sí misma, atendiendo a su origen histórico y evolución, así como su naturaleza, fincada en las particularidades que emanan de la forma en que los Estados abordan la educación superior desde sus premisas de política educativa y que van incrustadas con el sitio de preponderancia que dan a ítems tan importantes como los de calidad y cobertura. Es importante señalar que, en el marco de la evolución de la educación formal en el mundo y su viraje a modalidades que se deslindan del modelo presencial tradicional, se encuentra una interesante gama de tipologías que van desde la educación a distancia hasta el devenir de formas en donde la educación adquiere ribetes netamente virtuales, mediados por las posibilidades brindadas desde los avances tecnológicos.

El interés de este capítulo es brindar elementos de apertura hacia la interpretación del modelo que en términos globales podría tipificarse distancia y virtual, ofreciendo una visión panorámica e histórica de este tropo educativo en Latinoamérica, con énfasis en Colombia, para luego dar cuenta de la educación virtual y su incidencia sobre los tipos de actores implicados, que a manera de docentes y estudiantes van constituyendo el campo de este tipo de educación, y, finalmente, aterrizar en un ejercicio de

contextualización sobre el fenómeno de la deserción y los retos que existen en este tipo de educación superior.

Educación virtual y a distancia: contexto e impacto en las políticas educativas latinoamericanas

El panorama de la educación virtual de América Latina y el Caribe evidencia el interés en la elaboración de políticas nacionales para promover esta modalidad educativa, en especial en países como Brasil, México, Colombia, Chile y Cuba. Estas políticas giran principalmente hacia el tema de la regulación de la educación a distancia y virtual y a la construcción de unidades públicas de control a nivel de los ministerios que actúan en la aprobación de los programas que se construyen desde diferentes niveles de los respectivos sistemas educativos.

Al respecto Mena et al. (2008), en su libro *El marco regulatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* afirman que:

La existencia de organismos tiende a imponer la verificación de los requisitos de funcionamiento, o determina las instituciones que pueden ofertar en forma libre EaD. Funciona como una evaluación previa de cumplimiento de estándares mínimos de oferta. La existencia de normas en EaD en la región tiende a derivar en un organismo los cometidos de fiscalización y control dispuestos en general en las normas de la educación a distancia. Igualmente, la existencia de organismos de evaluación y acreditación se constituye como requisito para el desarrollo de estos procesos. (p. 35).

Por otra parte, se hace evidente la necesidad de brindar elementos estructurales que permitan la fundamentación sistémica de estos modelos educativos atendiendo a escenarios que permean todas las estructuras del campo educativo con importantes implicaciones sociales. Por ejemplo, en la experiencia brasilera, la reglamentación, supervisión y evaluación de instituciones de educación y cursos superiores de graduación y secuenciales en el sistema federal de enseñanza se da mediante la promulgación del Decreto 5.773/06, del 9 de mayo de 2006. Según Vianney (2010), esta trajo consigo una democratización del acceso a la enseñanza superior; el ofrecimiento de conectividad a cualquier tiempo y lugar; la tutoría con profesores de elevada

calificación; la creación de bibliotecas digitales y otras bases de datos para acceso público; la estructuración de contenidos con alta calidad científica y estructuración didáctica; la introducción de metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y obtener niveles de calidad en la formación ofertada a distancia por lo menos equivalentes a los de la enseñanza presencial de las mismas áreas de conocimiento.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) ha realizado intentos por fomentar leyes que permitan acreditar, verificar y promover la calidad de las universidades que se presentan como un intento por construir un marco normativo con respecto a los estándares para evaluar la calidad de los programas a distancia y virtuales, para fortalecer un protocolo de acreditación para esta modalidad de programas, de la modalidad e-learning y así dar cuenta de la gran demanda y crecimiento de esta en el país austral. Un dato no menor para el caso chileno es que según el Mineduc el crecimiento de programas de pregrado a distancia fue de 8291 alumnos matriculados en 2012 a 24659 en 2016.

Para el caso ecuatoriano, es de resaltar la creación de la Universidad Técnica Particular de Loja en 1976, como el momento en que surge la modalidad abierta y a distancia, con el propósito de atender a un amplio sector del magisterio que no había podido acceder a la educación universitaria y que necesitaba perfeccionarse en una disciplina específica. Actualmente, los programas a distancia y virtuales de educación superior representan el 9.6%, con 71 carreras en 13 universidades públicas y 205 ofertadas en 17 universidades particulares.

Por otra parte, la educación virtual en Venezuela inicia en la década de los 90 desarrollando las primeras experiencias en la modalidad a distancia, basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. En este país ha sido especialmente prolífica la sistematicidad que en términos legislativos ha conectado el modelo con todo el campo educativo.¹ Dicho

1 Simón Bolívar, las Líneas Generales del Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019, la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley de Universidades (1970) y la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010).

fundamento legal demuestra que las estrategias del país buscan democratizar, incluir y universalizar la educación, con la incorporación de la modalidad a distancia y virtual, fortaleciendo de igual manera la investigación. Actualmente, Venezuela cuenta con cuatro universidades pioneras en educación a distancia: la Universidad Central de Venezuela que oferta cursos bajo plataformas web; la Universidad Nacional Abierta que oferta la modalidad a distancia pero cuyo apoyo educativo sigue siendo principalmente el material impreso; la Universidad Rafael Bellosillo Chacín que cuenta con una sede virtual que basa su modelo educativo en la estructuración instruccional apoyado en el programa virtual educativa de la Organización de los Estados Americanos(OEA) y, finalmente, la Universidad Católica Cecilio Acosta que cuenta con una plataforma tecnológica de Moodle.

Finalmente, en Cuba empezó a proliferar en 198, la modalidad por encuentros en carreras como Enfermería y Administración pública. Todo esto dio paso en 1990 a la Universidad Virtual de Salud.

En Colombia, la educación a distancia se reglamenta por primera vez en la década de los 80 mediante el Decreto 1820 de 1983 que consagra el “conjunto de actividades y programas de carácter temporal o definitivo, formales y de extensión o de educación permanente, que adelanten las instituciones legalmente facultadas para ello, [...] que se ofrecen a quienes acrediten la calidad de bachiller” (Decreto 1820, 1983). El decreto también reglamenta la relación profesor estudiante, haciendo énfasis en que esta se encuentra mediatizada a través del uso de medios de comunicación —tales como la radio, la televisión, el audiocasete y el videocasete— y algunas sesiones presenciales que faciliten el acceso a la educación. Cabe desatacar que paralelo a la promulgación de este decreto se crea la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Décadas más tarde, los avances en materia de las tecnologías de la información y la comunicación abren la posibilidad de una nueva metodología para los procesos de aprendizaje, en donde los obstáculos de presencialidad desaparecen gracias al uso de medios telemáticos. Por lo anterior, el Ministerio de Educación en el Decreto 1295 de 2010 en sus artículos del 17 al 19 reglamenta las características y condiciones de los programas a distancia y

virtuales; además, define a la modalidad a distancia como una metodología que utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje que no necesitan la presencialidad y a los programas virtuales como aquellos que “exigen el uso de redes telemáticas como entorno principal, en el cual se lleven a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80%) de las actividades académicas” (Decreto 1295, 2010, p. 10).

Dichos programas de educación virtual se han incrementado a partir de la implementación de este decreto, pues según las cifras del Ministerio de Educación Nacional la oferta de programas virtuales se ha multiplicado por cuatro durante el periodo del 2010 y el 2015, pasando de 122 a 487 en todos los niveles formativos. De acuerdo con la visión actual del Ministerio de Educación Nacional: “La educación virtual, también llamada ‘educación en línea’, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio y es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender” (2009).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de su Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, define en su artículo 16 los programas a distancia como aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo.

Dentro de los programas a distancia están los virtuales que, según el artículo 27 de este mismo decreto, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se lleven a cabo todas o al menos el 80% de las actividades académicas y para obtener el registro calificado los programas a distancia y virtuales deben informar al Ministerio de Educación Nacional la forma como desarrollarán las actividades de formación académica, la utilización efectiva de mediaciones pedagógicas y didácticas y el uso de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo (Decreto 1295, 2010).

Educación a distancia y virtual y deserción: notas preliminares y diferencias

En este apartado se presentan algunas notas preliminares sobre la naturaleza del modelo a distancia y virtual, dando tránsito a posibles factores que tendrían que ver con la deserción en razón a sus especificidades. Como nota introductoria se puede decir que en Colombia existen tres modalidades de programas de educación superior: presencial, educación a distancia y educación virtual.

En la educación presencial los estudiantes asisten dentro de un horario específico a las clases que se imparten dentro de una institución educativa, mientras que, en la educación a distancia tradicional deben tomar las clases a través de medios de comunicación como son la radio y la televisión (Areth et al., 2015; Vásquez y Rodríguez, 2007).

Como menciona Escanés et al. (2014), la educación universitaria a distancia emergió como un paliativo frente a la desigualdad de oportunidades, superando la exclusión en el acceso u operando como una segunda oportunidad para casos de abandono de las modalidades universitarias tradicionales. Las dificultades de gestión del tiempo de individuos que tienen a su cargo obligaciones familiares y/o laborales, que no realizaron estudios en la edad “típica” o que fracasaron en culminar sus estudios en un primer intento describen algunos de los perfiles habituales de estudiantes en modalidades de educación a distancia.

Podría decirse entonces que, en la educación a distancia el centro de las actividades es el alumno y no el profesor, como en la modalidad presencial, y su fundamento es el autoaprendizaje o aprendizaje autorregulado, en el que el estudiante debe asumir una mayor responsabilidad sobre su propia enseñanza y depender menos del docente desde una perspectiva constructivista (Martínez, 2008).

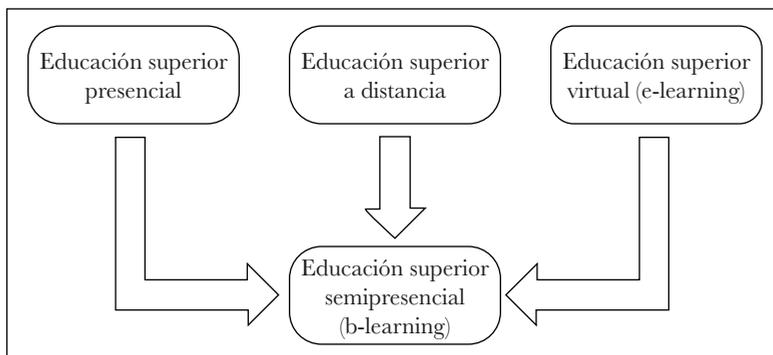
De otro lado, para Estévez et al. (2015) los programas académicos de educación superior en modalidad virtual son relativamente nuevos en el contexto colombiano y latinoamericano, a la vez que han ido afianzándose en la última década como una alternativa de formación para las personas que, por

circunstancias espaciotemporales, familiares y laborales, no pueden acceder al sistema educativo tradicional y, además, les permite superar las barreras geográficas y ofrecer programas transnacionales a los cuales se pueden suscribir de manera libre.

De hecho, la diferencia que hay entre la educación a distancia y la educación virtual radica justamente en que la virtual suprime los factores que producen la “distancia”, pues en la educación a distancia las posibilidades de interacción con un tutor y compañeros son mínimas o nulas, dada la separación geográfica en la que se encuentran las personas (Ministerio de Educación Nacional, 2010). En este sentido, se puede decir que la educación virtual (e-learning o en línea) es un nuevo paradigma ya que aparece en el mundo como una posibilidad a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías, es decir, surge por otro fenómeno diferente y no como una continuación o prolongación de la educación a distancia que conocíamos (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Es importante aclarar que en la actualidad estas modalidades educativas están fusionándose gradualmente (véase figura 1.1) y es por esto que la educación a distancia ahora se desarrolla con las tecnologías de la información y de la comunicación y existen formas variadas de aprender como el b-learning (blended learning) o aprendizaje semipresencial, el cual consiste en la combinación y/o integración de las experiencias del aprendizaje presencial con las experiencias del aprendizaje online (Juca, 2016; Cabero et al., 2010).

Figura 1.1. Relación entre las modalidades de educación superior que se ofrecen en Colombia



Lo anterior lleva a establecer una necesaria relación entre los modelos de educación y los posibles factores de deserción. No sobra mencionar que cuando una persona adulta se vincula a un programa de educación superior regularmente lo elige porque asume que le gusta el tema o área de desempeño de dicha profesión y porque desea realizarse a nivel económico, social o personal. Esto implica la necesidad de acceder a diversos recursos académicos, económicos y personales que le ayuden a aprender y poner en práctica los saberes adquiridos a lo largo de su formación. Y es precisamente en este terreno en donde se empieza a encontrar una serie de dificultades: en algunos casos, los estudiantes se ven obligados a abandonar, debido a que no logran acceder a los recursos necesarios para alcanzar las metas profesionales planteadas, o bien tales metas no están del todo claras y tienen que replantearlas.

Este retiro se conoce como deserción, que no es igual a fracaso académico, sino una posible consecuencia del mismo de acuerdo con Chávez *et al.* (2007), la cual ha sido definida como el abandono definitivo de un programa académico sustentado en diversos factores (Suárez y Díaz, 2015; Chávez *et al.*, 2007) y que se diferencia tanto de los aplazamientos de semestre como de las pasantías; estas dos últimas son formas de retiro temporal, en las que el estudiante debe interrumpir sus estudios para poder cumplir con otras responsabilidades antes de continuar con sus deberes académicos.

Como campo de estudio e investigación, el tema de la deserción universitaria tiene un desarrollo notable desde los años 60. Por el momento, es un lugar común mencionar que existen tres grandes modelos de interpretación que agrupan los estudios sobre este fenómeno: el psicológico, que describe la deserción desde variables como el rendimiento académico previo, los hábitos de estudio individuales y la actitud hacia el estudio; el sociológico, que concibe la deserción a partir de la influencia de factores externos al estudiante como la falta de apoyo familiar o la falta de dinero y el interaccionista, que asume la deserción por dificultades en la interacción formal e informal entre el estudiante y la institución educativa (Suárez y Díaz, 2015).

Los modelos mencionados previamente afirman que entre los factores que explican la deserción relacionada con la dificultad para acceder a recursos

están el hecho de que los estudiantes no poseen una preparación previa adecuada que les permita comprender los conceptos que están estudiando (England, 2012); no tienen recursos económicos suficientes para costear sus estudios o no tienen tiempo suficiente para dedicarle al estudio por tener que trabajar o cuidar a sus hijos (Suárez y Díaz, 2015; Chávez *et al.*, 2007).

Y como factores que dan cuenta de la deserción asociada a la falta de claridad en las metas del estudiante estarían los de la ausencia de una orientación profesional adecuada en la educación media que les permita a los estudiantes tomar decisiones bien informadas y fundamentadas tanto en el conocimiento de sí mismos como del mercado laboral (Suárez y Díaz, 2015; Chávez *et al.*, 2007); y la decepción que padecen algunos educandos de la universidad o programa académico elegidos, en la medida en que se dan cuenta de que estos no llenan sus expectativas y por ende no les permiten realizar las metas que se habían propuesto inicialmente.

Aunque la deserción de estudiantes probablemente estuvo presente en mayor o menor medida a lo largo de muchos años, no fue sino hasta la década de 1960 y 1970 que aparecieron las primeras investigaciones sobre el tema en el ámbito nacional e internacional. En Colombia puntualmente, las primeras investigaciones que se hicieron sobre deserción en educación superior las efectuó la Universidad Nacional de Colombia hacia 1969, Jorge Enrique Rodríguez Roa en 1974 y posteriormente la Oficina de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional. Luego, otras universidades comenzaron a mostrar preocupación por el tema (Vélez y López, 2004) para garantizar que los estudiantes que ingresaban a la educación superior pudieran culminar con éxito sus estudios. De manera simultánea, a nivel internacional los estudios sobre deserción en programas de educación a distancia tradicional fueron implementados desde la década de los 70, con los aportes de Vincent Tinto y David Kember en los 80.

Modelo de educación virtual: especificidades y actores educativos

A continuación, se hace una breve presentación de las especificidades que implica el modelo de educación virtual, con énfasis en algunas implicaciones

puntuales. Posteriormente, se dialoga en torno a los dos actores educativos que por antonomasia reconfiguran su papel con respecto a otro tipo de modelo: docente y estudiante. Estos ítems de caracterización de aspectos del modelo traen implícito un abanico de posibles causas de la deserción en la medida en que presupuestan algunas debilidades que se van entretejiendo como núcleo del estudio de la deserción en su conjunto.

Modelos de enseñanza-aprendizaje en educación virtual

La educación virtual parte de cuatro grandes supuestos que explican la forma en que se relacionan los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Inicialmente, se puede afirmar que el modelo parte de los siguientes principios: 1) que el estudiante es autónomo en su proceso de aprendizaje, 2) que el estudiante construye gradualmente su propio aprendizaje, 3) que el estudiante debe trabajar de manera colaborativa con otros estudiantes y 4) que el estudiante construye conocimiento con otros estudiantes.

Por estas razones, se asume que el alumno, al ser adulto, es responsable de sus actos incluido su aprendizaje. Lo anterior tiene asidero en la perspectiva de aprendizaje autónomo o autorregulado que, según Barry Zimmerman (2002), implica que el estudiante se plantea unas metas educativas, y para alcanzarlas destina unos recursos y realiza actividades que le brindan conocimientos y experiencias. Dependiendo de si los resultados que obtiene son satisfactorios o no hace una autoevaluación de su proceso de formación para analizar y corregir los errores cometidos, conforme a las metas previamente establecidas.

Es decir, a medida que el estudiante va enriqueciendo sus conocimientos sobre los temas estudiados y adquiere nuevos conceptos que es capaz de definir y aplicar en la práctica, va construyendo nuevos saberes que le permiten alcanzar cada vez más dominio de su disciplina, tal como lo plantearon en su momento los modelos constructivistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky (Carretero, 2011), quienes afirmaban que la construcción del conocimiento depende del tipo de apoyo e interacciones que tenga cada persona con los contextos en los que se relaciona.

En este sentido, el contexto juega un papel de gran relevancia en el desarrollo de las personas y, por ende, el tercer supuesto apunta a que el estudiante, además de estudiar y aplicar conceptos, requiere dentro de su formación profesional realizar actividades académicas en grupo que le permitan aprender a: 1) coordinarse con otros, 2) asumir responsabilidades específicas, 3) comunicarse en forma efectiva, 4) tomar decisiones conjuntamente con otros y 5) hacer aportes que contribuyan al avance grupal (González y Díaz, 2005).

Por estas razones es fundamental el fortalecimiento de competencias en trabajo grupal, ya que permiten a futuro un mejor desempeño en el campo laboral y una aproximación interdisciplinaria e interactiva con otras ramas del conocimiento en aras de generar una solución más asertiva de los problemas. Adicionalmente, cuando un estudiante aprende a trabajar en grupo, se prepara no solo para resolver problemas, sino que también adquiere una comprensión más amplia de los mismos, por cuanto construye con los otros nuevos conocimientos de carácter interdisciplinario, que es más enriquecedor que el conocimiento individual según el cuarto supuesto, que se sustenta en los principios del socioconstruccionismo, de autores como Keneth Gergen (Cañón *et al.*, 2005).

Otro escenario de gran importancia en la educación virtual tiene que ver con las formas de planeación de las actividades formativas. En este modelo, los docentes planifican sus clases siguiendo una secuencia (Pineda *et al.*, 2013). Esta puede variar de un docente a otro, pero generalmente consta de una serie de pasos que según Sharif y Cho (2015) son: 1) el análisis de los objetivos de aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes, 2) el diseño curricular de los contenidos y actividades que se van a trabajar en las clases de un curso, 3) el desarrollo de las clases previstas, 4) la implementación de ejercicios o actividades prácticas para que los estudiantes puedan aplicar los conceptos vistos y 5) la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe anotar que, aunque existen varios modelos instruccionales, en general todos comparten esta secuencia de pasos, porque guardan una relación lógica (Sharif y Cho, 2015). El primer paso consiste en que el docente define los objetivos de aprendizaje de un curso considerando no solo los temas que debe abordar sino también el nivel educativo previo de sus educandos, con

el fin de que se pueda generar una conexión entre tales contenidos y los presaberes, de tal manera que el estudiante construya su conocimiento sobre esta base; luego, en el segundo paso, el docente plantea explícitamente los contenidos a trabajar en el curso así como las actividades que permitirán al educando aplicar tales conceptos, tanto nivel individual como colectivo.

Subsecuentemente, durante el tercer paso, el docente desarrolla las clases, explicando los temas y orientando a los estudiantes para que puedan comprender los conceptos vistos y los pongan en práctica mediante ejercicios, talleres y otras actividades académicas. Es de esta forma como en el quinto paso, los estudiantes deben destinar el tiempo necesario para realizar lecturas de apoyo que les ayuden a ejecutar las actividades propuestas por el docente, a nivel individual o grupal.

Finalmente, una vez que los estudiantes entregan el trabajo de aplicación del conocimiento al docente, este se encarga de verificar que cumpla con los objetivos de aprendizaje planteados inicialmente y en función de tales calificaciones el desempeño del estudiante y le retroalimente, teniendo en cuenta sus logros y errores, con miras a que los corrija y siga avanzando en su proceso de aprendizaje (Canabal y Margalef, 2017).

De hecho, la retroalimentación cualitativa del proceso de aprendizaje del estudiante juega un papel muy importante para establecer si realmente está aprendiendo o si por el contrario está fracasando a nivel académico; pero, en muchos casos, los docentes de programas de educación virtual y a distancia no la llevan a cabo por falta de tiempo y en ocasiones se limitan a dar las notas al estudiante o le brindan orientaciones tipo etiqueta, que son mensajes preconfigurados en las plataformas informáticas que aparecen dependiendo de si la respuesta de un estudiante es acertada o incorrecta frente a un ejercicio estructurado.

Como parte de las debilidades encontradas en este tipo de planeación y evaluación se puede mencionar que los estudiantes tienen una visión del aprendizaje centrada en la nota como requisito de aprobación, y dejan de lado procesos como la metacognición sobre el propio aprendizaje, en términos de saber qué saben, qué deben mejorar y qué vacíos conceptuales presentan. Las implicaciones en el tema de deserción son evidentes: los estudiantes que

“fracasan” optan por retirarse de un programa académico o de un curso sin que el docente se dé cuenta, ya que no son conscientes de las causas de su fracaso ni tampoco de las estrategias a las que pueden acceder para superar sus falencias oportunamente.

El perfil y el rol del estudiante en educación virtual

Los estudiantes que se vinculan a programas de educación superior presencial son, en su mayoría, adolescentes o adultos jóvenes que se acaban de graduar del colegio, proceden de sectores urbanos, no trabajan ni tienen responsabilidades familiares que asumir y tienen dedicación de tiempo completo a sus estudios, por lo cual dependen todavía en parte del aporte económico de sus acudientes para costearlos. Muchos de ellos toman sus clases en jornada diurna y forman con mayor facilidad relaciones de amistad con pares que asisten a la misma institución educativa en espacios extraacadémicos; si tienen dificultades académicas pueden acceder a estrategias de apoyo como cursos nivelatorios, talleres de hábitos de estudio y otras actividades de acompañamiento que se diseñan desde bienestar universitario.

Sin embargo, varios de estos estudiantes se retiran de las carreras por falta de claridad en sus metas profesionales, falencias en sus hábitos de estudio y bajo sentido de responsabilidad en cuanto a que dan prioridad a otras actividades de su ciclo vital, asociadas con las relaciones de pareja, la vivencia de experiencias intensas y novedosas y las modas del momento.

Por otro lado, los que se matriculan en programas de educación superior virtual generalmente se acercan a la adultez media, ya trabajan y han formado una familia, disponen de poco tiempo, pero tienen el deseo de estudiar para progresar a nivel profesional y económico (Padilla y Rincón, 2017). Algunos proceden de sectores apartados de las grandes ciudades y han pasado un largo tiempo sin estudiar desde que terminaron el bachillerato o una carrera técnica.

Sus principales dificultades para culminar con éxito sus estudios están relacionadas con un bajo dominio de las herramientas informáticas que se utilizan en la modalidad virtual (Padilla *et al.*, 2014); problemas de acceso a las mismas; cansancio y poco tiempo para cumplir con todas sus obligaciones;

así como una retroalimentación inadecuada por parte de los docentes, quienes a veces se limitan a darles las notas, pero no les explican a tiempo qué falencias presentan en su proceso de aprendizaje autónomo.

De ahí, se sigue que las universidades que ofertan programas de educación superior virtual deben efectuar una evaluación diagnóstica inicial de los estudiantes que ingresan a sus programas, para determinar su dominio conceptual de las herramientas informáticas, sus hábitos de estudio y su nivel de compromiso académico. Con fundamento en los hallazgos de esta evaluación diagnóstica, los programas deben nivelar a aquellos estudiantes que presenten dificultades en el manejo de herramientas informáticas o que no tengan buenos hábitos de estudio, mediante espacios de formación complementarios a las clases programadas en cada carrera, en los que se les instruya en temas característicos de la metodología virtual de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, cursos de informática básica, talleres de aprendizaje autónomo y espacios de acompañamiento tutorial en los que se les oriente para que aprendan a gestionar su tiempo, sus recursos cognitivos y pidan ayuda oportunamente cuando presenten dificultades académicas (Rugeles *et al.*, 2015).

El perfil y el rol del docente en la educación virtual

El docente en la educación virtual ejerce su labor de manera diferente a como lo haría uno de educación presencial, dado que la forma de construir conocimiento a partir de la clase, acompañar a los estudiantes y retroalimentarlos en la evaluación no es en forma verbal y sincrónica sino por escrito y en muchas ocasiones asincrónica.

Esto quiere decir que, mientras en la educación presencial los estudiantes acuden en un mismo espacio de tiempo a un salón para encontrarse con un profesor, escuchar su clase, hacer ejercicios y recibir retroalimentación directa; en la educación virtual el docente tiene que preparar su clase a partir de estrategias pedagógicas más elaboradas, como videos, foros, videoconferencias, páginas web, entre otros, en los que debe explicitar con mayor detalle los objetivos pedagógicos de la clase, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la retroalimentación, e incluso, debe dar un plazo de tiem-

po mayor para que el estudiante acceda a la clase y realice las actividades esperadas (Silva, 2017).

De igual manera, en la educación virtual el docente debe ajustar los contenidos tanto al nivel cultural y de capacidades de los educandos (Silva, 2017), quienes muchas veces proceden de sectores rurales apartados o están en condición de discapacidad, como a la disponibilidad de tiempo de estos, ya que muchos alternan sus estudios con el trabajo o responsabilidades familiares que deben atender. En términos de acompañamiento se requiere entonces que el docente dedique una mayor cantidad de tiempo para diseñar la clase y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, a nivel conceptual el docente que trabaja en educación virtual debe tener conocimientos informáticos y pedagógicos especializados que le permitan desarrollar sus clases de forma exitosa. A nivel tecnológico, requiere poseer conocimientos acerca de programas de edición de texto, del uso y acceso a plataformas informáticas, así como del diseño de objetos de aprendizaje; y a nivel pedagógico, debe saber acerca de estrategias pedagógicas y de diseño instruccional que promuevan el aprendizaje autónomo, las competencias comunicativas y colaborativo de los estudiantes (Calle y Sánchez, 2017).

En muchas ocasiones, los docentes que trabajan en educación virtual no poseen todos estos saberes previamente mencionados (González y Esteban, 2013) y generalmente han tenido experiencias laborales en educación presencial donde el perfil del estudiante y la modalidad de la clase es diferente. Por ende, es necesario que las universidades que ofertan programas de educación virtual capaciten a los docentes a nivel informático y pedagógico, de tal manera que puedan diseñar clases que realmente respondan a las necesidades de aprendizaje de los educandos de esta modalidad (Chaves, 2017). Además, es importante que los programas les recuerden a los docentes hacer un proceso de acompañamiento cercano y continuo con los estudiantes, para poder detectar a tiempo dificultades que puedan tener y darles estrategias de apoyo que les permitan superarlas.

Aportes significativos identificados

En esta revisión preliminar se encontró que, en principio, la educación virtual y a distancia emerge de la percepción, de quienes no pueden acceder a los escenarios de educación presencial, de que este modelo les ayuda a las personas a perfeccionar sus capacidades a partir del aprendizaje, conocimientos y habilidades que contribuyen a que sean mejores personas y, en el caso particular de la educación superior, esta se constituye en una oportunidad que tienen las personas de formarse para desempeñarse en trabajos calificados de mayor responsabilidad y mejor remunerados, por lo cual es una forma de lograr el ascenso social (Quintela, 2013; Donoso y Schiefelbein, 2007).

Por otro lado, es evidente que los países latinoamericanos han ajustado sus sistemas educativos para incorporar, con marcadas diferencias, la educación virtual desde un plano de interlocución con las políticas de calidad y cobertura educativa. Esto deriva en las formas en que se van construyendo, de manera particular, la relación con la legislación educativa y con las formas de democratización de acceso y permanencia en la educación superior.

Los factores de deserción tienden a asociarse con la emergencia de los roles que proceden del modelo virtual y su relación con los actores educativos que le son propios: docente y estudiante. En efecto, el papel de las instituciones en su rol de facilitadoras de los ítems estructurales que vectorizan los procesos de formación, sumado a las dinámicas particulares que emergen de la relación estudiante-docente-modelo virtual, brindan elementos preliminares que sitúa posibles escenarios de complejidad que explicarían de manera causal factores asociados al abandono. Esta será la apuesta de los capítulos subsiguientes: identificar, fundamentar y contrastar empíricamente estos factores en la singularidad de la educación virtual.

Referencias

Areth, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68838021007.pdf>

Cabero, J., Llorente, C. y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 35(28), 149-157. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4267/b15929796-1.pdf?sequence=6>

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Cañón, O., Peláez, M. y Noreña, N. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 238-245. <http://www.redalyc.org/pdf/679/67910212.pdf>

Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación* (primera reimpresión). Editorial Paidós.

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/viewFile/2241/2507>

Chávez, F., Panchi, A. y Montoya, S. (2007). Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos. *Innovación Educativa*, 7(39), 5-17. <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421210002.pdf>

Decreto 1820 de 1983. Por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y A Distancia. 28 de junio de 1983. D.O. No. 36.298. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103622_archivo_pdf.pdf

Decreto 5.773 de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 9 de mayo de 2006. DOU. nº 88. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>

Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación

superior. 20 de abril de 2010. D.O. No. 47.687. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativo de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>

England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: marco teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>

Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), 45-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9549>

Estévez, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelo de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/583>

González, K. y Esteban, C. (2013). Caracterización de modelos pedagógicos en formación e-learning. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 4-16. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/422/864>

González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400804>

Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532>

Mena, M., Rama, C. y Facundo, Á. (2008). La diversidad de la construcción de los marcos normativos de la Educación Superior a Distancia (EaD) en América Latina en

M. Mena, *El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe* (pp. 21-42). Unad.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior* (primera edición). http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Özdemir, A. y Topaloğlu, M. (2009). Distance education applications in concept acquisition for disabled individuals/ special education for handicapped. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 1008-1011. https://www.researchgate.net/profile/Murat_Topaloglu2/publication/229171878_Distance_education_applications_in_concept_acquisition_for_disabled_individuals_special_education_for_handicapped/links/56940dc408ae425c68962ba1/Distance-education-applications-in-concept-acquisition-for-disabled-individuals-special-education-for-handicapped.pdf

Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 272-295. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n1/v10n1a17.pdf>

Padilla, J. y Rincón, D. (2017). Aspectos psicosociales del rol docente en la modalidad B-Learning de la Universidad Militar Nueva Granada. *Ágora USB*, 17(2), 556-571. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/3291>

Pineda, C., Hennig, C. y Segovia, J. (2013). Modelos pedagógicos, trabajo colaborativo e interacción en programas virtuales de pregrado en Colombia: Un camino por recorrer. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 187-202. <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n2-pineda-hennig-segovia.html>

Quintela, G. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, (24), 83-106. <http://www.redalyc.org/pdf/902/90231580008.pdf>

Rugeles, P., Mora, B. y Mateute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492015000200014&script=sci_abstract&tlng=es

Sharif, A. y Cho, S. (2015). Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional. *RUSC*

Universities and Knowledge Society Journal, 12(3), 72-86. <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v12n3-sharif-cho/2176-10295-1-PB.pdf>

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (53), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54750356010>

Suárez, N. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>

Vásquez, C. y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 107-122. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410005.pdf>

Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, (7), 177-203. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400712.pdf>

Vianney, J. (2010). La educación a distancia en J. Pardo, C. Rama, L. García, S.V. Pereira, H.C. Valdivieso y R. Camones, *La educación superior a distancia: miradas diversas desde Iberoamérica*. (pp.15-44). Instituto Tecnológico Virtual de Educación.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/links/549483c30cf2ec133757e74d.pdf

Capítulo II. Referentes conceptuales y teóricos sobre la deserción a distancia

Adriana Beltrán Ariza
Hedry Orozco Lara

La deserción desde la teoría

La deserción estudiantil es un fenómeno que está presente en todos los niveles de la educación y que impacta en la modalidad a distancia ya que este modelo pedagógico debe ir acompañado de autonomía y responsabilidad por parte del estudiante, donde juegan variables como las características personales del mismo, edad, estado civil, nivel socioeconómico, capacidades y habilidades académicas y tecnológicas, autodisciplina y autodeterminación; además, el estudiante debe tener muy claro su objetivo de vida, dado que el índice de abandono aumenta en la medida que no se siente identificado con el programa pedagógico (Orozco *et al.*, 2017).

Cuando una persona se vincula a un programa de educación superior, frecuentemente lo elige porque asume que le gusta el tema o área de desempeño de dicha profesión y porque desea realizarse a sí misma a nivel económico, social o personal. Implícitamente, al matricularse en una carrera el estudiante tiene unas metas que desea alcanzar al graduarse y para poder hacerlas realidad necesita acceder a diversos recursos académicos, económicos y personales que le ayuden a aprender y poner en práctica los saberes adquiridos a lo largo de su formación.

En ciertas situaciones, muchos estudiantes se ven obligados a retirarse del programa que han elegido, debido a que no logran acceder a los recursos necesarios para alcanzar las metas profesionales planteadas, o bien tales metas no están del todo claras y tienen que replantearlas.

Ahora bien, es importante aclarar que, al referirnos a retirarse de la educación superior es clave describir varios aspectos referentes a los conceptos de deserción, retención y permanencia, tal como lo describe Torres (2012),

la primera definición sobre deserción fue la desarrollada por Gordillo y colaboradores (1970) la cual refiere al hecho de que el número de alumnos matriculados en la universidad no siga la trayectoria normal de su carrera, bien sea por retirarse de ella o por demorar más tiempo de lo previsto en finalizarla; luego Nieto y colaboradores (1981), definieron la deserción como el hecho que los alumnos matriculados no siguieran la trayectoria normal de su carrera y al desertor como aquel individuo que se ha alejado de las metas que se fijó inicialmente; luego, Tinto (1989) uno de los autores más destacados a nivel mundial, concluyó que la definición de la deserción, puede analizarse desde diferentes perspectivas, de los actores involucrados, los estudiantes, las instituciones y los responsables de las políticas. (p. 19).

De estos tres actores, Torres (2012) continúa referenciando a Tinto (1989), describiendo que los estudiantes son la perspectiva individual, en la cual desertar significa el fracaso individual en alcanzar una meta deseada, en este caso culminar una formación que fue el motivo de ingreso a la institución; la universidad es la perspectiva institucional, la cual comprende una serie de intereses involucrados, en la que un estudiante que deserta genera una vacante y posible pérdida de recursos, y, finalmente, los responsables de las políticas son la perspectiva estatal o nacional, la cual cobija entender el abandono del estudiante del sistema educativo, pues, no todas las deserciones son del sistema, porque pueden producirse transferencias o cambios entre instituciones.

De igual manera, el mismo autor citando a Unal-ICFES (2002) introduce dos conceptos importantes, uno el de episodio de la deserción, donde “un estudiante puede abandonar en varias oportunidades un mismo programa, de manera forzosa o voluntaria” (Torres, 2012, p. 20) y el otro, citando a CEDE (2007), que describe la deserción como la cantidad de estudiantes que abandonan la universidad o no se matriculan durante dos periodos académicos.

micos consecutivos (p. 22), la cual es una decisión personal que no obedece a asuntos por cuestiones disciplinarias. En relación a este último concepto las universidades relacionaban la información de estudiantes que no se matriculaban durante dos periodos consecutivos al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia y las estadísticas en el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES) desde el 2002; sin embargo, según reporte en la página del MEN, desde el año 2018 esta herramienta migró al Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), con el fin de lograr un solo canal de reporte de información al MEN en educación superior, unificar la información en un solo repositorio y mejorar la calidad de los datos.

Con respecto a los conceptos de retención, persistencia, abandono y permanencia, al revisar documentación en la literatura se identifica que según Torres (2012), la retención (institucional) se refiere a la habilidad de la institución para retener a sus estudiantes y lograr que se gradúen y la persistencia (estudiante) al hecho que un estudiante continúe matriculado hasta que logre terminar su formación. Dichos conceptos han sido el centro de debates en la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (Clabes) que congrega anualmente en diferentes países de América Latina y Europa un promedio de 20 universidades de 16 países, con un repositorio importante sobre el abandono estudiantil en la educación superior, sus causas y maneras de predecirlo e intervenirlo. En este espacio se ha desarrollado una reflexión importante al hablar más en términos de abandono, dadas las circunstancias y diferentes formas, tiempos y razones que tiene un estudiante al retirarse temporal o definitivamente de una institución; y también al replantear el concepto de retención, puesto que entiende una posición restrictiva, de poder y enfoca solo los aspectos en la institución, cuando el estudiante, al fin, no se queda en esta dado que el objetivo es formarlos para la graduación y que impacte en el mundo laboral. Es significativo apostar al concepto de permanencia, entendida como todas las estrategias y acciones conjuntas que desarrolla con el estudiante la institución de educación superior durante su formación, para prevenir el abandono o deserción, de tal manera que le permita permanecer en su proceso académico hasta la graduación.

En cuanto a las teorías existentes sobre la deserción, podemos destacar la planteada por Murcia y Ramírez (2015) (retomando a Motekaitienė y Juščius, 2008), quienes posicionan el concepto de mercadeo educativo² a través del cual se puede obtener información relevante sobre los estudiantes, para dar respuesta a sus inquietudes, necesidades y deseos desde la égida de cliente en el marco ampliado de la satisfacción en el servicio educativo. Acudiendo a Barbu (2012, como se citó en Murcia y Ramírez, 2015) sostiene que,

las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan varios retos: crear y mantener una buena imagen institucional, gestionar todo tipo de recursos de manera eficiente, motivar al personal académico, satisfacer las necesidades de la comunidad y obtener el apoyo de la política pública. Con tantos objetivos el mercadeo educativo ayuda a mejorar los programas educativos y a adaptar a estas organizaciones para poder responder a tal multiplicidad necesidades. (p. 3).

Respecto a las expectativas, Tinto (1999) plantea que las instituciones deben formular respuestas claras en torno a lo que esperan de sus estudiantes a nivel académico y personal, que motiven a los educandos a ser mejores; así, el apoyo académico se enfoca en la necesidad que tienen los estudiantes de recibir nivelaciones académicas y espacios de interacción social, que les ayuden a adaptarse al mundo universitario; la retroalimentación está asociada con la valoración continua de los educandos, con miras a que estos gestionen mejor sus procesos de aprendizaje, teniendo certeza sobre sus avances, dificultades y aspectos por mejorar; la participación consiste en promover actividades y espacios que les permitan a estos involucrarse en la toma de decisiones institucionales que les hagan sentirse parte del cambio y el progreso organizacional; y, finalmente, el aprendizaje mediante comunidades académicas, que generen conocimiento e integren a sus miembros hacia la consecución de objetivos comunes.

2 Para conocer más sobre mercadeo educativo consultar a Barbu, A. (2012). Analysis Of Marketing Tools And Activities Within Educational Services Organizations, In Order To Increase Their Efficiency. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 1(1), 1106-1111. <https://ideas.repec.org/cgi-bin/htsearch?ul=ora%2Fjournal&q=Barbu>

También a Motekaitienė, A. y Juščius, V. (2008). Specifics of Marketing in the Higher Education System, *Social Research*, 12(2), 97-103. http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2008-12/motekaitiene%20juscius.pdf

Adicional a lo anterior, Murcia y Ramírez (2015) introducen el concepto de mercadeo relacional³ (posicionado por Greenberg, 2008), como acervo organizacional de las universidades, con el propósito de mejorar de manera sistemática y ordenada los canales comunicativos con los clientes (estudiantes) y así utilizar estrategias permeadas por variables como mercadeo, ventas y servicio, como catalizador de la satisfacción en el servicio como parte de la eficiencia empresarial (Greenberg, como se citó en Murcia y Ramírez, 2015).

Por otra parte, se debe ponderar la selección de estudiantes y las estrategias de socialización del modelo virtual y a distancia. Si bien la oferta y demanda de este tipo de programas está signada por la duda histórica del Estado y de la sociedad en general, con la puesta a disposición de espacios formativos que propendan de forma democrática a la movilidad social es necesario afinar los criterios desde los que se debe ampliar la oferta cuidando de la calidad que le debe ser propia.

Así mismo, el auge del modelo virtual y a distancia es descrito como fruto de dos aspectos fundamentales: el incremento de la conectividad como la disminución de costos del servicio de internet (Areth et al., 2015, para lo que acuden a Rama, 2003) y la implementación de políticas educativas como estrategia metodológica para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, formal y no formal, facilitando el ingreso de un mayor número de estudiantes (basándose en estudios del Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La revisión documental realizada por Areth *et al.* (2015) encuentra que durante el periodo 2000-2012 en Colombia se inscribieron 38136 estudiantes en esta modalidad, lo que demuestra la inmensa acogida de estos programas y su impacto. Pese a la cantidad de inscritos, las tasas de deserción son elevadas. Según el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), en 2013 hubo un total de 48 850 estudiantes que abandonaron los programas de educación a distancia, lo que representa un 38.2% de deserción y, por consiguiente, un índice de retención de 61.8%,

3 Se puede consultar bibliografía sobre mercadeo relacional, especialmente en Greenberg, P. (2008). *CRM: Gestión de relación con los clientes*. McGraw Hill.

por lo que los autores instan a la realización de investigaciones a profundidad sobre el tema. Dentro de las conclusiones más importantes se encuentra que

en Colombia, la cantidad de estudiantes registrados en programas virtuales aumenta continuamente. Algunas dificultades asociadas al funcionamiento de las plataformas, ancho de banda, cobertura del servicio de internet y la carencia de espacios físicos para favorecer el acercamiento entre docentes y alumnos pueden conducir a que muchos estudiantes consideren la educación virtual como una opción lejana y secundaria para realizar sus estudios superiores. (Areth *et al.*, 2015, p.8).

Factores de deserción en la metodología virtual y a distancia

Para el reconocimiento de los factores de deserción se realizó una búsqueda latinoamericana en la cual se identifica que son entendidos como los aspectos referidos a los estudiantes, la institución y la interacción entre ellos, que facilita la posibilidad de que un estudiante no continúe su formación académica. Desde la perspectiva de la presencialidad se han venido identificando como principales los económicos, académicos, personales e institucionales. Sin embargo, es importante identificar otros que puedan aparecer, por tanto, se relacionarán, con la mirada de varios autores, cuáles son los que realmente impactan en la metodología a distancia y virtual.

En cuanto a los aspectos personales, se presentan de forma relevante en los estudiantes desertores de esta modalidad, los siguientes:

Rodríguez y Londoño (2011) identifican que las variables personales juegan un papel muy importante en la virtualidad, dentro de las cuales la autodeterminación, la autodisciplina, la autonomía, la autorregulación del tiempo, la responsabilidad frente a los resultados esperados en el momento de optar por una metodología virtual y la capacidad para afrontar el desafío del nuevo paradigma.

Chaves (2017) refuerza lo anterior, cuando afirma que los protagonistas en el modelo virtual y distancia son los componentes flexibles, agrupados por los recursos tecnológicos y el papel de mediación que tienen en la interacción estudiante-docente. En medio de todo se descubre la autonomía como espa-

cio decisivo dentro del cual se generan oportunidades, pero también debilidades en el momento en que los diferentes actores educativos se encuentran en el modelo. Es decir, puede significar la libertad fincada en la disciplina necesaria en el momento de abordar los diferentes espacios formativos, o por otro lado una proclividad hacia la toma de decisiones erradas en el escenario de interacción educativa.

Vásquez y Rodríguez (2007) refieren dentro de este factor el compromiso académico del alumno, este aspecto está relacionado directamente con sus objetivos y proyecto de vida. En el caso de los estudios a distancia se supone que el compromiso académico descansa en el estudiante, ya que él debe autodirigirse y autoorganizarse, a fin de cubrir los objetivos propuestos en cada módulo del plan de estudios. De allí que el bajo rendimiento puede provenir de dos fuentes: capacidad intelectual insuficiente o débil compromiso académico.

Capera (2015) plantea como parte de estos predominantes que inciden en la deserción de estudiantes en una universidad a distancia en Colombia, factores como el sentimiento de soledad y de abandono por parte de los tutores y de la institución; causas académicas; percepción mostrada tanto por los estudiantes activos como por los desertores; la falta de una orientación académica clara y eficiente y de una respuesta o realimentación oportuna; la falta de tiempo; los aspectos económicos y las responsabilidades familiares; la disponibilidad de los cursos; su capacidad de desarrollo académico y la flexibilidad de tiempo y espacio que estos permiten.

Por su parte, Suárez y Díaz (2015) enfatizan en el estrés académico como factor incidente en la salud mental de la población universitaria. Esta condición psicológica se entiende como “el conjunto de actividades que se realizan en la universidad, indispensables para superar los retos académicos, son importante fuente de estrés y ansiedad” (p. 301) en su dimensión real, estos estados mentales tienen diversas implicaciones:

Para comprender el estrés académico es necesario tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, familiares, culturales e institucionales. En general, la vulnerabilidad de una persona al estrés está influenciada por su temperamento, capacidades para el afrontamiento y el apoyo social. Las respuestas conductuales

frente al estrés académico más frecuentes son: deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, tabaquismo, consumo de alcohol u otros, ausentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción del apetito e incremento o disminución del sueño. En cuanto a las respuestas psicológicas destacan: inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad. (Suárez y Díaz, 2015, pp. 301-302).

En cuanto a los aspectos académicos, se presentan de forma relevante en los estudiantes desertores de esta modalidad, los siguientes:

Rodríguez y Londoño (2011) identifican como parte de estos factores, los bajos niveles de la competencia lectora y escritural con la que se ingresa a la educación superior: situación que incide en que el estudiante virtual no pueda afrontar la exigencia que amerita enfrentarse al discurso académico (ensayos, disertaciones, debates, etc.); teniendo como consecuencia que se le dificulte el nivel crítico de comprensión que le exigen sus docentes, aspectos que terminan por impedirle su correcta participación y éxito académico generando un sentimiento de frustración que deriva fácilmente en la deserción del programa, de la institución o definitivamente del sistema educativo.

De igual manera, las dificultades con las asignaturas y el programa académico en general en el marco de avance de la carrera. Así mismo, existe el reconocimiento de no contar con buenos hábitos de estudio lo que es dirigido a la escasa orientación profesional recibida, motivo que redundo en la escasa adaptación al modelo educativo (Peralta y Mora, 2016).

En cuanto a los aspectos financieros, se presentan de forma relevante en los estudiantes desertores de esta modalidad, los siguientes:

Escanés *et al.* (2014) describen dentro de estos la dificultad para pagar los estudios, relacionados con las responsabilidades de autosostenimiento personal y de familiares a cargo, cambios o pérdidas laborales por desempleo y deudas financieras; se suman los conflictos con los horarios o no disponer de tiempo suficiente producto del trabajo, responsabilidades por nuevos ascensos, además de las horas dedicadas a las actividades familiares y las tareas del hogar.

En cuanto a los aspectos institucionales, se presentan de forma relevante en los estudiantes desertores de esta modalidad, los siguientes:

Es de resaltar como algunos investigadores le dan un peso específico de gran importancia a la atención de los estudiantes en contexto de la oferta de servicios de diversa índole que puede generar la institución educativa. Este tendría que ver con una perspectiva de acompañamiento más que con la prolongación de un asistencialismo generado desde los modelos presenciales.

Así, por ejemplo, Murcia y Ramírez (2015) sostienen que la deserción de los programas virtuales y a distancia tiene que ver, en primera instancia, “con la oferta de servicios académicos, así como la disponibilidad plena de la tecnología brindada a través de plataforma y de los modelos instruccionales generados por los tutores para apoyar las labores curriculares” (p. 13). En otras palabras, se espera un tipo de atención más personalizada que se pudiese generar desde la acentuación de una comunicación bidireccional que diese respuestas a las dudas e inquietudes propiciadas. Ligado a lo anterior, estaría la efectiva gestión de las oficinas de mercadeo educativo, que podrían hacer acopio de esta información para focalizar en acciones que menguaran los índices de deserción, con lo que se genera un beneficio económico y social para la institución y los estudiantes y el fortalecimiento de la gestión académica en tres frentes puntuales: el académico, el tecnológico y el de servicio personalizado (Murcia y Ramírez, 2015).

Capera (2015) reconoce también dentro de estos, la baja adaptabilidad al modelo que es atribuida a parámetros no claros en el acompañamiento, bienestar y consejería, así como una débil dinámica de tutorialidad que tendrían que ver con deficiencia en la comunicación y por ende en la orientación, lo cual es señalado como falta de compromiso por parte de los docentes. Esto deviene en que “el trabajo colaborativo fue percibido por algunos con debilidades, por la poca efectividad en los canales de comunicación y claridad en los roles, el incumplimiento de las responsabilidades de los participantes, la escasa orientación del docente y el bajo reconocimiento al esfuerzo individual” (p. 75).

En cuanto a los aspectos relacionados con la metodología, se presentan de forma relevante en los estudiantes desertores de esta modalidad, los siguientes:

Uno de los elementos claves de este factor, son las razones por las que un aspirante escoge la metodología, para lo que García (2010, como se citó en Escanés *et al.*, 2014) menciona como elementos presentes en la elección de esta modalidad, uno, el poder cumplir al tiempo que se estudia con los compromisos familiares y de trabajo, dos, la posibilidad de no tener que ir físicamente o en menor tiempo a una institución educativa, tres, los calendarios de tiempos ajustados y opciones de horarios, cuatro, la edad para estudiar no es un componente de exclusión y quinto, en caso de tener enfermedades o discapacidades que impiden el traslado es más fácil acceder a la educación.

De igual manera, García (2016) describe algunos factores que hacen que la modalidad virtual gane terreno en el sector universitario, a diferencia de la presencial, dadas sus ventajas y beneficios.

Flexibilidad (permite estudiar sin requisitos de espacio, asistencia, tiempo y ritmo); eficacia (convierte al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje); inclusión/democratización (abre oportunidades a segmentos sociales vulnerables y con dificultades habituales para acceder a la educación); economía (ahorro en gastos de desplazamiento y materiales de estudio, además de poder laborar y estudiar); formación permanente (respuesta a demandas en formación actual, propicia la adquisición de nuevos intereses, actitudes y valores); motivación e iniciativa (variedad y riqueza de información disponible, atractivos multimedia e interactividad); privacidad e individualización (favorece el estudio en la intimidad y consulta de información de acuerdo a experiencias, conocimientos previos e intereses); interactividad e interacción (posibilita la comunicación bidireccional y multidireccional); aprendizaje activo (autoaprendizaje con mayor actividad, esfuerzo personal, disciplina e implicación); socialización (propicia el trabajo colaborativo y desarrollo de actitudes y habilidades sociales); autocontrol (fortalece la autogestión del tiempo, para cumplir con los itinerarios formativos); gestión de la información (cambio de rol de receptor de información a gestor y creador; incentiva la capacidad de buscar, valorar, seleccionar recuperar, de forma óptima la información para construir el conocimiento y publicarlo); inmediatez (las respuestas se ubican a gran velocidad “con un clic” al margen de la hora y el lugar); innovación (estimula formas diferentes de enseñar y aprender); multiformatos (diversidad de configuraciones y ediciones multimedia e hipertextual estimula el aprendizaje); ubicuidad (es posible estar virtualmente en muchos lugares a la vez); acceso a la calidad (es posible acceder a prestigiosos centros de estudios e investigaciones), y, por último, interdisciplinariedad (las situaciones, ideas o conceptos pueden verse desde diferentes áreas disciplinares). (p. 14).

De igual manera, Rodríguez y Londoño (2011) refieren otros aspectos que pueden influir al escoger la metodología, el desconocimiento en que el programa era 100% virtual o a distancia (en ocasiones con exigencias en algunos tiempos presenciales para tutorías, que pueden ser voluntarios u obligatorios), la percepción de que los costos académicos eran altos, dificultad de acceso a internet, no contar con un equipo de cómputo de fácil acceso, disgusto por la modalidad virtual, los accidentes y los problemas familiares.

Echeverry (2005) expone dos principales causas de deserción estudiantil en el modelo, la primera tendría que ver con “la lentitud en las mejoras técnicas, limitación de los centros de acceso a internet, desconocimiento de canales de comunicación entre el docente-estudiante, ancho de banda, falta de infraestructura que impide la expansión de proveedores del servicio de internet y la segunda, apunta a factores que tienen que ver con el conocimiento sobre las particularidades de un modelo de formación diferente al presencial y al de distancia tradicional” (como se citó en Areth *et al.*, 2015, p. 3).

Cabe señalar que, factores como la distracción están a la orden del día en las posibles causas de deserción. La aproximación del estudiante a las tecnologías informáticas, en aras de adelantar sus actividades académicas, siempre está influenciada por una posible distracción, producto de la oferta cultural puesta a disposición en las redes sociales. Esto sumado a la pobre interacción con los compañeros de estudio para labores educativas y a la confusión y baja comprensión de los contenidos puestos a disposición por la institución educativa, que devienen en obstáculos al proceso de aprendizaje que pueden llegar a posibles deserciones.

Por ejemplo, La Madriz (2016) argumenta que entre las causas principales de deserción está la de los estudiantes que se dedican más a navegar en páginas de redes sociales que en las de la propia aula virtual de formación; por otra parte, los desertores tiene proclividad a esconder sus dificultades en el manejo de los contenidos con sus compañeros de estudio y se muestran reacios a generar espacios de aprendizaje colaborativo desde los temas de contenidos y las apuestas didácticas con la consecuente relación con el cumplimiento de las tareas asignadas; así mismo, se encuentran serias dificultades en la

información disponible en las aulas, así como en la forma de presentación de la interfaz gráfica y de usuario.⁴

Además, Capera (2015) encuentra que los principales factores asociados a deserción por razones institucionales son, entre otros, el “sentimiento de abandono por parte de los tutores, para orientar sobre factores académicos, orientación académica, y facilidad de beneficios en becas y descuentos para contrarrestar aspectos económicos y responsabilidades familiares, apoyar también la flexibilidad de espacio y tiempo, entre otros” (p. 61). Teniendo en cuenta que la educación a distancia ha sido un área de crecimiento en la educación a nivel mundial, esta sufre una debilidad fundamental que es la alta tasa de deserción de las personas que estudian bajo esta modalidad. Los factores de retiro escolar definitivo en la educación a distancia se encuentran entre un 10 y 20% por encima de la educación convencional.

Ahora bien, todos estos factores se ven reflejados en las consecuencias que pueden influir en las instituciones, los estudiantes, las familias y la sociedad en general, desde la línea del impacto social. Muradas (2016) argumenta que el bajo rendimiento del estudiante y la posterior deserción de su formación crea “un sentimiento de fracaso y pesimismo en sí mismo, generando un impacto negativo a la familia, a la comunidad y representando una gran pérdida económica y social con repercusiones en los contextos: político, económico, social y de desarrollo” (pp. 35-36).

Es de anotar que el modelo de educación virtual ya distancia incursiona, no sin debate, en el ámbito educativo pues presenta una especie de ruptura en donde se desarrollan discusiones permanentes sobre su calidad, validez y pertinencia. Por ejemplo, La Madriz (2016) referencia que autores como

4 Es importante resaltar los siguientes datos estadísticos generados en la investigación de La Madriz con respecto a dos factores puntuales de abandono. En cuanto a las decisiones académicas de deserción, “se observa que la mayoría de los encuestados atribuyen razones acerca de la interacción de los contenidos de aprendizaje con los compañeros (trabajo colaborativo), en un 39% y a las razones de autogestión de los contenidos de aprendizaje y atemporalidad didáctica-cumplimiento de tareas, con un 24.44% cada una” (2016, p. 34). Respecto a las decisiones técnicas de deserción, “se evidencia que las que tiene mayor influencia son la distribución de la información en la plataforma con un 37.59% y la interfaz gráfica y de usuario, con 28.20%” (2016, pp. 34-35).

Cabero (2010), Duart (2000) y el mismo Freire (2009), “sostienen que la utilización de estas herramientas suministra una opción en donde el estudiante participa activamente en la construcción de su propio conocimiento, lo cual beneficia que el mismo explore las relaciones entre los contenidos educativos que está estudiando y visualice el problema de diferentes y significativas maneras” (2016, p. 24).

Sin embargo, autores como Chaves (2017) llaman la atención sobre tener en cuenta que la educación desde estos modelos guarda profundas diferencias con los convencionales y tradicionales fincados en la presencialidad. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la misma población objetivo marca puntos de inflexión desde los que es imposible hacer un análisis sincrónico de las metas y objetivos de unos y otros modelos. Las características asincrónicas y flexibles de las propuestas basadas en la virtualidad llevan a pensar que es la estrategia la que se debe acomodar al estudiante y no lo contrario (Chaves, 2017). A la vez que se rompe el paradigma de aula en su visión convencional, se trastocaba la idea de igualdad en la educación que en algunos nichos se encuentra dirigida a los grupos de élites conservadoras que la miraban no sin sospecha (Chaves, 2017).

Algunos investigadores recomiendan, desde sus hallazgos, la administración situada por programas y no de manera general, para así promover estrategias focalizadas de monitoreo y alertas académicas con lo que se genera la percepción de acompañamiento por parte del estudiante, complementado a su vez mediante el mejoramiento de la gestión institucional en aras de promover, entre otras, mejoras relacionados con el currículo y la instrucción, buenos servicios académicos, ampliar el reclutamiento y admisión y apoyo financiero (Murcia y Ramírez, 2015).

Como parte de la crítica sobre el volumen de atención que las comunidades científicas dan al fenómeno de deserción, Areth *et al.* (2015) señalan que los estudios e investigaciones sobre la educación virtual y a distancia son escasos, lo cual hace necesaria una revisión a profundidad de las características y variables desde los cuales se fundamente teniendo en cuenta la especificidad y relación con la modalidad distancia tradicional, distancia virtual. Como ejemplo de este interés investigativo, Suárez y Díaz (2015), basados en datos

del MEN (2012)⁵, sustentan tres causas principales de deserción: rendimiento académico, capacidad económica y orientación vocacional. Los autores puntualizan en que la deserción se concentra de manera significativa en los primeros cuatro semestres y es semejante en hombres y mujeres.

A la par, hacen un llamado a profundizar en los ejercicios de indagación sobre el tema, brindan un marco de interpretación sobre el fenómeno de deserción de la educación superior con énfasis en los modelos virtuales y a distancia donde encuentran múltiples líneas de análisis. Los autores referencian el estudio utilizando el modelo de Prentice y Gloeckler, mediante el cual se puede hacer una triangulación entre una línea de tiempo con una serie de factores de diferente índole socioeconómica, institucional y académica; pasando por el concepto de retención que hace referencia a la capacidad institucional de custodiar el vínculo del estudiante, desde donde se suma el concepto de persistencia que depende de la capacidad de motivación del propio estudiante en el momento de lograr los objetivos propuestos; para finalizar en el acompañamiento, que es usado como estrategia en varios países europeos y de Norteamérica, y que incluye entre otras, servicios de consejería, mejoramiento del rendimiento académico, distinciones, deportistas de élite y atención de salud (Suárez y Díaz, 2015).

La apertura del campo: posturas interdisciplinarias

No son pocos los aportes que desde visiones diversas intentan abrir espacio a otras disciplinas y centros de responsabilidad que den cuenta del tema de deserción en el modelo virtual y a distancia. La conjunción de psicología educativa y organizacional, sociología educativa y estrategias de mercadeo encuentran un escenario prolífico para ampliar sus horizontes de indagación

5 Según el Ministerio de Educación Nacional (2012, como se citó en Suárez y Díaz, 2015) en su *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en la educación superior 2013-2014*: “Los objetos de transferencia deben responder a la atención de los principales determinantes de la deserción estudiantil en la educación superior colombiana: la deficiente formación académica previa al ingreso a la educación superior, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y debilidades en la construcción de un proyecto académico que faciliten la motivación y la elección adecuada de un programa académico de educación superior” (p. 5).

social. Desde proyectos que tocan con la investigación formativa como factor de retención (Robles *et al.*, 2017), pasando por la necesidad de fortalecer la gestión educativa, desde el modelo de mercadeo educativo (Murcia y Ramírez, 2015); transitando por la importancia de las políticas educativas para el mayor ingreso y la retención (Areth *et al.*, 2015) y los que tocan con factores psicológicos como el estrés académico (Suárez y Díaz, 2015), el sentimiento de frustración (La Madriz, 2016) o el sentimiento de abandono (Capera, 2015) y de adaptabilidad (Peralta y Mora, 2017).

Un grupo de estudios realizados toma en cuenta los procesos investigativos en las instituciones en el marco de estrategias de permanencia académica como los semilleros de investigación. Los tipos de investigación en algunos casos tocan enfoques mixtos echando mano de la potencia disciplinar de las ciencias humanas y sociales enmarcando las causas del fenómeno social ocasionado por factores endógenos y exógenos. Dentro de los interrogantes que se ponen en juego están: ¿se están formando los estudiantes para la investigación? y ¿ha crecido el interés en el estudiante por la investigación? (Robles *et al.*, 2017).

Cabe señalar que la comunidad académica viene adelantando acciones que redundan en una mejor comprensión del modelo de educación virtual y distancia. No son pocos los esfuerzos realizados por los investigadores en torno a fenómenos como el abandono del proyecto educativo que se torna en importante a la hora de constituir el proyecto de vida.

Otras consideraciones en evolución de la modalidad y sus repercusiones

La educación virtual es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede llevar a cabo sustituyendo totalmente la presencia física del docente como ocurre en el *e-learning* o alternar con sesiones de trabajo presencial como en el caso del *b-learning* (Micheli y Armendáriz, 2011; Rivera *et al.*, 2010; Eyzaguirre *et al.*, 2004). Surgió como una modalidad de la educación a distancia, a comienzos de la década de 1990, gracias al surgimiento de la World Wide Web en internet y la proliferación comercial de los computadores personales,

los cuales generaron las condiciones para el funcionamiento de este tipo de programas.

Además, Gonzalez *et al.* (2017) destacan el impacto positivo y la ajustabilidad al entorno donde se desarrolle, estos modelos de formación han significado un gran avance educativo, puesto que articulan diferentes técnicas, tecnologías y herramientas tales como plataformas educativas, foros virtuales, correo electrónico, redes sociales, blog, miniblogs, videoconferencias, videojuegos entre otros.

Originalmente la internet fue desarrollada por los militares estadounidenses hacia 1958, cuando crearon una red que les permitiera a las diferentes estaciones militares estar conectadas y proteger la información del ataque del enemigo, pero posteriormente en 1962, Joseph Licklider ayudó a que se utilizara la red en las universidades de ese país y con fines netamente académicos, de tal manera que en 1971 ya había 15 universidades y centros de investigación conectados entre sí (Abuín y Vinader, 2011).

Hacia 1974 se desarrolló un protocolo de control de transmisión de la información (IP) que permitía el intercambio de información entre computadores y redes locales, pero era muy limitado hasta la década de los noventa (Abuín y Vinader, 2011). Fue entonces que los investigadores Tim Berners Lee y Robert Caillau crearon la World Wide Web o WWW, que es un sistema de navegación en internet que les permite a las personas visualizar los contenidos mediante páginas con textos, imágenes o videos a las cuales se podía acceder con hiperenlaces (Abuín y Vinader, 2011).

Gradualmente, las personas del común pudieron comenzar a navegar en internet y crear sus propias páginas web, para editar contenidos, así como enviar mensajes a través de correos electrónicos o servicios de mensajería instantánea (Nieto, 2012). Tales cambios dieron paso a procesos de globalización académica, comercial y científica, ya que las personas se fueron apropiando de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para mejorar y agilizar el intercambio de información, dinero y desarrollos de diferente índole (Nieto, 2012).

Particularmente, en el caso de la educación a distancia se dio un cambio revolucionario en la forma de enseñanza propio de la educación a distancia, ya que la World Wide Web hizo que la comunicación entre docentes y estudiantes se volviese más efectiva e interactiva; es decir, se volvió más rápida por ser en tiempo real y le dio la posibilidad a las personas de interactuar tanto con otras personas de manera más cercana como con los contenidos educativos para transformarlos y no solo ser meros receptores pasivos de información sino cocreadores de la misma.

Desde esta perspectiva, la educación virtual contribuyó a que se venciera la barrera propia de las distancias geográficas en la comunicación y abrió las puertas a nuevas formas de aprender de manera colaborativa (Ortiz, 2002) en espacios virtuales conocidos como plataformas virtuales de aprendizaje o *learning management systems* (LMS) sobre las que se pueden cargar varios cursos en línea de una carrera con páginas web de contenidos, de ejercicios y de evaluaciones (López *et al.*, 2009).

Algunas de las plataformas virtuales de aprendizaje más usadas y conocidas en el mundo académico son WebCT, Moodle y Blackboard WebCT fue creada por Murray Goldberg en 1995, partiendo de una investigación sobre el uso de recursos educativos en internet para los estudiantes, de manera similar a Moodle que es una plataforma basada en *software* libre desarrollada por Martin Dougiamas en 1999; mientras que, Blackboard en sus inicios fue una plataforma empresarial, posteriormente fue usada por los docentes debido a las herramientas que ofrecía (López *et al.*, 2009). Sin embargo, de estas, la preferida por las universidades y colegios es Moodle porque brinda ventajas comparativas frente a otras plataformas como WebCT y Blackboard en lo que se refiere a costos de licenciamiento (López *et al.*, 2009).

La configuración propia de estas plataformas ha definido, según Begoña (2004), unas características de la educación virtual que la diferencian: 1) la separación física entre las personas, 2) la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como la internet y los computadores personales para el desarrollo de las actividades académicas, 3) el aprendizaje autónomo del estudiante, 4) tutorías virtuales y 5) la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje para la creación de contenidos y actividades.

La separación física entre las personas se refiere a una condición propia de muchas personas que geográficamente están lejos de las instituciones educativas o que por motivos laborales o de discapacidad no tienen la posibilidad de desplazarse hasta estas, pero sí pueden a través de una *webcam* ver al docente-tutor o acceder a los contenidos educativos en páginas web que hacen parte de la plataforma educativa.

No obstante, para ingresar a una plataforma los estudiantes requieren tener acceso a un computador personal con conexión a internet y a su vez poseer unos conocimientos básicos acerca del manejo de un computador, programas para la edición de texto y material audiovisual y búsqueda y envío de información en internet.

Individualmente, para tener éxito en esta modalidad educativa, los estudiantes deben administrar de manera apropiada el tiempo que van a dedicar al estudio y ser activos en su proceso de aprendizaje, de tal manera que sean ellos quienes busquen los contenidos educativos, los estudien y acudan al docente para clarificar dudas que tengan alrededor de los materiales suministrados (Calle y Arango, 2005). Esto es lo que se conoce como aprendizaje autónomo.

Por su parte, el docente-tutor es una figura de acompañamiento que monta los contenidos de las clases, plantea las actividades de aplicación del conocimiento, orienta a los estudiantes para que las desarrollen y los evalúa de acuerdo con su participación (Garduño, 2007). Su reto principal es lograr que los estudiantes no solo hagan las actividades sugeridas, sino que construyan contenidos de manera individual y colectiva en compañía de otros estudiantes (Gutiérrez *et al.*, 2004).

De todas formas, el aprendizaje colaborativo en educación virtual no se limita solo a la interacción entre los estudiantes que toman una misma clase, sino que se extiende a grupos más grandes de personas como los estudiantes de una misma carrera, de una o varias universidades que buscan generar nuevo conocimiento que sea accesible, compartido y beneficie tanto a las personas como a las comunidades (Rozo y Fagua, 2011). Como lo afirma García (2016), las actividades cooperativas y colaborativas permiten que los estudiantes aprendan con otros, de otros y para otros, a través de las redes so-

ciales, a través de comunidades ancladas en soportes digitales o plataformas y entornos virtuales con fines de enseñanza.

Por ejemplo, una manifestación puntual del aprendizaje colaborativo virtual son los semilleros de aprendizaje virtuales, las redes de investigación en educación virtual y los eventos académicos interinstitucionales. A lo que apuntan estas manifestaciones del aprendizaje colaborativo virtual a futuro es fomentar una cibercultura (Rojas y Lela, 2014) más humana en la que las personas puedan apropiarse del conocimiento sin restricciones, regular y transformar el mundo propio, ajeno y hacerlo más habitable, al educar a un número cada vez mayor de personas, con mayor eficacia y a un menor costo (Medina, 2012).

Esto supone diseñar estrategias pedagógicas para poblaciones diversas con o sin discapacidad sensorial o cognitiva (Rama, 2013), adaptar los contenidos de acuerdo con las necesidades y condiciones de vida de los estudiantes (Moreno y Cárdenas, 2012) y hacer investigación virtual sobre prácticas pedagógicas efectivas que puedan replicarse en diversos contextos educacionales (Valencia *et al.*, 2014).

Referencias

Abuín, N y Vinader, R. (2011). El desarrollo de la World Wide Web en España: una aproximación teórica desde sus orígenes hasta su transformación en un medio semántico. *Razón y Palabra*, 16(75). http://wwwwww.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia-3parte/31_Avuin_V75.pdf

Areth, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 1-10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/583>

Barbu, A. (2012). Analysis Of Marketing Tools And Activities Within Educational Services Organizations, In Order To Increase Their Efficiency. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 1(1), 1106-1111. <https://ideas.repec.org/cgi-bin/htsearch?ul=ora%-2Fjournal&q=Barbu>

Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>

Calle, C. y Arango, A. (2005). Impactos de la virtualidad y sociedad de la información en los procesos educativos de hoy. *CES Medicina*, 19(1), 69-72. <https://www.redalyc.org/pdf/2611/261120980009.pdf>

Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de investigación UNAD*, 14(1), 61-79. https://www.researchgate.net/publication/318353542_Influencia_de_los_factores_personales_y_academicos_sobre_la_desercion_de_estudiantes_en_la_educacion_a_distancia

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/viewFile/2241/2507>

Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), 45-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9549>

Eyzaguirre, R., Pérez, V., Mayta, R., Ruiz, E. y Álvarez, E. (2004). Educación virtual basada en tecnologías de información. *Industrial Data*, 7(2), 58-69. <http://www.redalyc.org/pdf/816/81670210.pdf>

García, L. (2016). La calidad de la educación a distancia es, al menos, similar a la de la educación presencial. *Contextos universitarios mediados*, 12(16). https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo_Garcia-Aretio2/publication/305266947_La_calidad_de_la_educacion_a_distancia_es_al_menos_similar_a_la_de_la_educacion_presencial/links/57861dca08aef321de2c5529/La-calidad-de-la-educacion-a-distancia-es-al-menos-similar-a-la-de-la-educacion-presencial.pdf

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad disruptiva, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>

Garduño, R. (2007). Caracterización del docente en la educación virtual: consideraciones para la Bibliotecología. *Investigación bibliotecológica*, 21(43), 157-183. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000200007

Greenberg, P. (2008). *CRM: Gestión de relación con los clientes*. Editorial McGraw Hill.

Gutiérrez, C., Hernández, L., González, G., Guevara, C. y Flórez, J. (2004). La enseñanza virtual en el contexto de la educación actual. *Revista Ciencias de la Salud*, 2(2), 171-175. de: <http://www.redalyc.org/pdf/562/56220208.pdf>

La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40. <http://www.redalyc.org/pdf/709/70948484003.pdf>

López, M., Marulanda, C. y Bustamante, D. (2009). La educación virtual, análisis y gestión en las universidades de Manizales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/83/171>

Medina, M. (2012). La educación virtual como herramienta en la orientación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 48-55. <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150313004.pdf>

Mícheli, J. y Armendáriz, S. (2011). Estructuras de Educación Virtual en la Organización Universitaria. Un acercamiento a la Sociedad del Conocimiento. *Formación Universitaria*, 4(6), 35-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v4n6/art05.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior* (primera edición). http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Educación Superior de Calidad. Boletín abril 2012. [Documento interno].

Motekaitienė, A. y Juščius, V. (2008). Specifics of Marketing in the Higher Education System, *Social Research*, 12(2), 97-103. http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2008-12/motekaitiene%20juscius.pdf

Moreno, O. y Cárdenas, M. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos en Psicología en México. *Perfiles Educativos*, 34(136), 118-136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200008

Muradas, M. (2016). Diagnóstico de algunos factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil de los alumnos de la Universidad Politécnica del Centro. *Perspectivas docentes*, (59). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349202>

Murcia, N. y Ramírez, P. (2015). Factores asociados a la deserción estudiantil en programas virtuales: consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45(6). <http://revistas.um.es/red/article/view/238631>

Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad en la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(10), 137-150. <http://www.redalyc.org/pdf/869/86926976007.pdf>

Orozco, H., Suarez, J., Olarte, M., Cabanzo, C. y Beltrán, A. (2017). Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la Sede Virtual y a distancia. *Revista de Universidad Tecnológica de Panamá*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1691/2427>

Ortiz, C. (2002). Apuntes sobre la educación virtual. *Revista Latina de Comunicación Social*, 5(50). <http://www.redalyc.org/pdf/819/81955007.pdf>

Peralta, R. y Mora, J. (2016). El Abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia. [Ponencia] Conferencia Latinoamericana Sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES). Revista de Universidad Tecnológica de Panamá.

Rama, C. (2013). La educación virtual como modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 325-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189126039016>

Rivera, A., Viera, L. y Pulgarón, R. (2010). La educación virtual, una visión para su implementación en la carrera de Tecnología de la Salud de Pinar del Río. *Educación Médica Superior*, 24(2), 146-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200002

Robles, A., Riveros, C., García, J. y Rojas, F. (2017). Análisis de semilleros de investigación en cuanto a la deserción: programa de contaduría pública de la Universidad Santo Tomás de Tunja. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 10(20), 35-58. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1324>

Rodríguez, L. y Londoño, F. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 1-28. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/21>

Rojas, J. y Lela, L. (2014). De la educación virtual a la virtualización de procesos educativos; una transición en el contexto de las formas emergentes de cibercultura. *Análisis - Revista Colombiana de Humanidades*, 46(84), 125-142. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2094/2178>

Rozo, A. y Fagua, A. (2011). Aprendizaje en la educación virtual: análisis desde un contexto situado. *Tesis Psicológica*, (6), 36-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629003>

Suárez, N. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>

Tinto, V. (1999). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9. <http://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5?code=naaa-site>

Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior de la literatura a elementos de un modelo para el contexto colombiano*. <https://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/>

Valencia, N., Huertas, A. y Bacaraldo, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: unarevisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 73-102. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a04.pdf>

Vásquez, C. y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 107-122. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410005.pdf>

Capítulo III.

Estrategias para el reconocimiento de los factores que inciden en la deserción

Hedry Orozco Lara
Adriana Beltrán Ariza
Germán Torres Escobar

La ruta metodológica trazada desde las diferentes investigaciones van desde estudios de corte cuantitativo en donde se propone la triangulación de variables diversas mediante la utilización de encuestas, basados en la escala Likert o modelos de análisis diversos (Peralta y Mora, 2016; Capera, 2015; Ortega y Moreno, 2014); pasando por las de tipo cualitativo que apropian estrategias como los grupos focales, la etnografía, los estudios de caso y las entrevistas a profundidad; llegando a los enfoques mixtos (Muradas, 2016) que se apoyan en instrumentos y perspectivas que conjugan los dos enfoques tradicionales.

Capera (2015) realiza una investigación en donde se evalúan variables centradas en un enfoque de tipo cuantitativo, transversal por encuestas, para lo cual recurre a una “estrategia que le permite describir y relacionar datos sobre actitudes, opiniones, conductas, tendencias y percepciones de los participantes, como factores que intervienen en su permanencia o deserción de los cursos a distancia” (p. 64).

Como fruto de su investigación, Suárez y Díaz (2015) tipifican 4 estrategias de retención estudiantil: académicas (acompañamiento y tutorías, asesorías, monitorías y reforzamiento en el proceso de aprendizaje, cursos de nivelación —niveles previos y posteriores— y remediales); financieras (becas y descuentos

según méritos, programas de cooperación y participación en procesos académicos, financiación de la matrícula de manera directa o por crédito económico); psicológicas (identificación y seguimiento en riesgo de deserción, detección y manejo de problemas de salud mental, programas para fortalecer capacidades y recursos de formación de los estudiantes) y gestión universitaria (movilidad de estudiantes, diversificación de ofertas curriculares educativas, ampliación de oportunidades de accesos, consolidación de formación por competencias, promoción de la pertinencia y de la vinculación laboral) (Suárez y Díaz, 2015).

Desde una postura interesante, La Madriz (2016) argumenta que para reducir la deserción hay que “enfrentar y evitar el sentimiento de frustración que puede concebir el estudiante con los inconvenientes en el uso del entorno virtual, en los componentes personales, técnicos, académicos o económicos” (p. 37). Ello tendrá sus implicaciones en el hecho de que “la educación virtual es un recurso que permite aprovechar las TIC para reducir barreras de espacio/tiempo para aprender y disminuir la deserción escolar” (p. 18).

Incluso, algunas investigaciones como las de Condom *et al.* (2015), aportan a la discusión un cierto grado de voluntariedad e incluso de conveniencia en el abandono estudiantil, al situar en la opinión de estudiantes, directivos y funcionarios, en la necesidad de que suceda si el estudiante no se ajusta al modelo educativo. Relacionado con esto, los investigadores encuentran que existe una conjunción de motivos de deserción entre los cuales los laborales, familiares y académicos están más que presentes.

Para finalizar, es importante tener en cuenta la necesidad de generar unas directrices al sistema educativo para aunar esfuerzos de una manera más decidida en pro de disminuir los índices de deserción. De acuerdo con lo reflexionado por Suárez y Díaz (2015), “la experiencia de las universidades colombianas en las estrategias y actividades de retención es diversa y desigual. No se cuenta con un modelo que sirva de ejemplo a las demás en términos de un acompañamiento integral” (pp. 309-310).

Con respecto a lo anterior, el modelo de Tinto (1999) plantea la necesidad de la integración de los estudiantes con el contexto institucional, favorecer las relaciones entre pares y el nivel de compromiso de los aprendices con sus metas y el modelo de Kember, las responsabilidades familiares y laborales

del estudiante pueden quitarle tiempo para sus estudios y en esa medida pueden llevarlo a desertar (Estévez *et al.*, 2015).

Siguiendo esta línea, Estévez *et al.* (2015) comentan que los principales factores que pueden explicar la deserción en los programas de educación a distancia son la carencia de procesos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el insuficiente dominio técnico en el uso del computador y de las plataformas educativas (Curci, 2014), la ausencia de reciprocidad en la comunicación entre los estudiantes y la institución educativa y la carencia de una infraestructura física en la que los estudiantes puedan adelantar reuniones. De todos estos, los problemas de infraestructura son quizás los que más pueden llegar a impactar negativamente esta modalidad.

Algunos académicos (Spady, 1970; Tinto, 1999) plantearon que la deserción se originaba principalmente por la falta de apoyo social a los estudiantes y porque no hay una vinculación adecuada entre las metas de los estudiantes y de las instituciones educativas. En este sentido, propusieron estrategias que se enfocaran en la integración de los estudiantes con la comunidad educativa, de tal manera que al interior de esta los educandos encontrarán los apoyos necesarios para alcanzar sus metas, comprometiéndose en obtener un buen desempeño académico y así graduarse (Estévez *et al.*, 2015; Tinto, 1999).

Dentro de los factores comunes de la deserción está el de las consideraciones personales, socioeconómicas, técnicas y académicas, lo que desemboca en que “la deserción a la educación virtual (es) el abandono definitivo por parte del usuario, a la plataforma educativa o entorno virtual de aprendizaje, durante el cursado de la carrera, semestre, curso o asignatura, según sea el caso” (La Madriz, 2016, p. 22). La Madriz (2016) retoma perspectivas como la de Vázquez y Rodríguez (2007), para quien los factores más importantes de deserción tienen que ver con “integración social y compromiso institucional e individual, capacidad intelectual, compromiso académico e identificación profesional, y factores socioeconómicos, educativos y demográficos” (Vázquez y Rodríguez, 2007, como se citó en La Madriz, 2016, p. 22).

Así, a las posturas clásicas sobre la deserción, se suman las que trascienden hacia el costo social del abandono, entendiendo la educación superior en el modelo virtual como un espacio de democratización y socialización del

conocimiento que brinda posibilidades de acceso a sectores sociales que de otra forma no podría acceder a la educación y a la cultura, que debe garantizar en principio el Estado. Uno de esos sectores es el laboral, pues como lo plantea Rodríguez *et al.* (2014), juega un papel fundamental a la hora de invertir en formación e incide en dos aspectos claves: oportunidad de empleo y obtención de ingresos. El mundo exige cada vez más capital humano especializado, por tanto, contar con niveles de formación facilita ese camino; por ello, el interés en invertir en educación no se ve como un simple gasto, así, en la medida que se prevenga la deserción, se fortalece el capital humano y social de una región o país.

La Madriz (2016) en su texto *Factores que promueven la deserción del aula virtual* menciona que la forma de minimizar el riesgo de deserción es optimizando el modelo educativo, mediante el fortalecimiento de estrategias que aporten de manera positiva a la comunicación con los estudiantes, permitiendo así el reconocimiento de las dificultades y necesidades emanadas de las innovadoras propuestas pedagógicas y del entorno virtual.

A este respecto, La Madriz (2016) enuncia que:

El uso de los entornos virtuales de aprendizaje posibilitan mayor acceso a la educación y mejora las oportunidades de obtener información, estas no sustituyen todos los recursos pedagógicos tradicionales, sino que claramente aumentan y diversifican las posibilidades del aprendizaje, lo que deja en evidencia que es un reto para las universidades, departamentos o cátedras que oferten este sistema virtual de educación, disminuir los índices de deserción de dichos entornos, desafío que pasa por considerar los roles de los participantes en el proceso, las propuestas y estrategias de enseñanza, los medios u objetos de enseñanza, así como la estructura y diseño de la plataforma educativa, en función a que se adapten a las necesidades actuales y futuras de los usuarios. (p. 23).

Metodología aplicada para el reconocimiento de los factores que inciden en la deserción universitaria

Dentro de los retos para intervenir la deserción se encuentran el seguimiento a las condiciones de riesgo identificadas en los estudiantes durante su formación, que se relacionan con las mismas que pueden generar la decisión de dejar de estudiar, el contacto posterior con los estudiantes cuando no reali-

zan la matrícula académica y la forma como acceder a ellos para conocer las razones, y así, generar las estrategias institucionales pertinentes que le permitan continuar su proceso académico.

Por lo tanto, de acuerdo a lo anterior, las instituciones participantes del estudio aúnan esfuerzos en cuanto, primero, el desarrollo de herramientas tecnológicas que permitan el seguimiento constante de manera preventiva con la generación de alertas tempranas; segundo, la creación de bases de información que documenten las variables que impactan en la deserción, dentro de las cuales es importante la investigación documental y la observación del comportamiento de la población estudiantil universitaria, a través de diversos insumos, tales como, los servicios institucionales que los estudiantes solicitan, las razones manifestadas en sus dificultades académicas y los reportes de las diferentes instancias institucionales, entre otras; tercero, las estrategias de acopio de información de datos personales y actualización de datos que permitan tener información actualizada de los estudiantes al momento de contactarlos y cuarto, las formas de contactar a la persona desertora, dentro de las cuales se encuentran comunicación por correo electrónico y llamadas telefónicas, siendo estos los que se convierten en una dificultad debido a que en la mayoría de las ocasiones los estudiantes no actualizan de manera oportuna sus datos en los sistemas de registro de la institución, pero también, al momento de contactarlos cuando ya han salido de la institución un porcentaje de ellos se muestra agradecido por la indagación de su retiro y la gestión de apoyo para retomar su carrera universitaria, pero otro gran porcentaje, debido al mismo sentimiento de frustración y la experiencia negativa con la institución o sus razones personales, no desea brindar información.

Teniendo en cuenta lo anterior, los autores realizaron una investigación de corte cuantitativo y descriptivo que caracterizó, mediante estadísticas descriptivas y utilizando distribuciones de frecuencias, aquellos factores o variables asociadas a la deserción de los estudiantes que estuvieron vinculados a programas de educación virtual y a distancia en dos instituciones de educación superior, permitiendo identificar factores de mayor relevancia. En relación con el alcance de la investigación, esta fue desarrollada durante el año 2018; es decir, durante un único momento de tiempo por lo cual se considera que es transeccional (Valdés *et al.*, 2012).

Epistemológicamente, las investigaciones cuantitativas se fundamentan en una visión positivista de la realidad (Ricoy, 2006), según la cual la mejor forma de estudiar un fenómeno es encontrando evidencias tangibles y evidentes que permitan describirlo, medirlo y explicarlo de manera objetiva o evidente para una comunidad científica (Ramírez, 2009).

Algunas de las ventajas que tiene la fundamentación positivista en investigación son la obtención de conclusiones precisas que se sustentan en datos numéricos de las variables medidas que aportan información útil para la toma de decisiones y cambios que se quieran implementar en las instituciones sociales y la generación de nuevo conocimiento válido y confiable que puede ser verificado a partir de las evidencias (Vidal, 2013).

En el caso puntual de las dos instituciones educativas que desarrollaron la investigación, los datos obtenidos pueden ser utilizados por las respectivas áreas de bienestar universitario y los programas de permanencia estudiantil en la toma de decisiones y en el desarrollo de nuevas estrategias de prevención de la deserción con miras a aumentar también los índices de permanencia y graduación de sus educandos en el futuro.

Aunque cada una de estas dependencias tiene sus propias estadísticas frente al tema de la deserción, el presente estudio aporta una visión novedosa y reflexiva del mismo, que sirve de base para mejorar la atención que se ofrece a los estudiantes de las modalidades de educación virtual y a distancia, que en ocasiones no reciben el mismo nivel de atención que los estudiantes de programas de educación presencial.

Población de estudio y muestra

Para llevar a cabo la investigación se hizo un muestreo no probabilístico por el criterio de conveniencia⁶ (Otzen y Manterola, 2017), una muestra de 5103 estudiantes que desertaron de los programas de pregrado virtual y a

6 El muestreo por conveniencia permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

distancia de las dos instituciones entre los años 2015 y 2018. De estos 4477 eran de la universidad uno y 626 restantes de la universidad dos.

Dichos desertores fueron elegidos porque se tenía información disponible de estos en bases de datos institucionales que fueron suministradas a los investigadores por funcionarios administrativos de las dependencias de registro académico y bienestar universitario de ambas instituciones. Los estudiantes pertenecían a un total de nueve programas académicos: Administración de Empresas, Administración en Salud Ocupacional, Administración Financiera, Contaduría Pública, Psicología, Trabajo Social, Comunicación Social, Licenciatura en Pedagogía Infantil y Tecnología en Logística.

De los 5103 desertores de la muestra se obtuvo respuesta efectiva del formulario electrónico por parte de 101 de estos, como se observa en la tabla 3.1. Es importante aclarar que 16 no aceptaron participar (2.29%), en cuanto a la gestión de contacto del restante de la población se obtuvo que 288 tenían número telefónico errado, apagado o fuera de servicio (5.64%) y con los restantes 4698 (92%), a quienes se contactó vía correo electrónico y telefónica, no se obtuvo respuesta.

Tabla 3.1. Tipos de respuestas obtenidas tras enviar los formularios

Respuestas formulario	101		
No aceptaron participar	16		
Gestión de contacto total	Universidad 1	Universidad 2	Total
Efectiva	80	37	117
Buzón	162	25	187
Número errado	85	16	101
No contactado	6	3	9
Totales	333	81	414
Tamaño de la muestra desertora			
Universidad 1	4477		
Universidad 2	626		
Total	5103		

Procedimiento

Las acciones iniciales consistieron en la indagación bibliográfica sobre la temática, luego se realizó la revisión documental de información en ambas instituciones del estudio en cuanto a formas de identificación de la deserción y las bases de datos, lo que sirvió de insumo para el posterior diseño del instrumento de recolección de la información, para el cual se realizó pilotaje, revisión por jueces para validación y valoración de confiabilidad. A continuación, este se envió por correo electrónico en un formulario válido y confiable de Google *ah doc*, donde, además, los participantes debían aprobar el consentimiento informado y a partir de la información indagada se evaluaron las diferentes variables asociadas a la deserción a la muestra total de 5103 desertores. De igual manera, se realizó contacto telefónico con los desertores para solicitarles que diligenciaran este instrumento de recolección de información y se hizo seguimiento a las respuestas, identificando las efectivas de todas las personas que contestaron, para un total de 101. Se continuó con el análisis de datos en el programa SPSS, luego se procedió a los resultados con gráficas y tablas y finalmente el análisis de la información obtenida.

Se podría decir entonces que, la submuestra de desertores equivale al 2% del total de los 5103 y, por ende, los presentes hallazgos tienen un alcance limitado respecto a la población total de desertores de ambas instituciones educativas, teniendo en cuenta las características de la población desertora y su capacidad de respuesta. Sin embargo, los datos pueden aportar información útil en la fundamentación de estudios posteriores que se hagan sobre el mismo tema y también el referente en el diseño de instrumentos para la recolección de información a población desertora.

Referentes para la construcción del instrumento que permitió la identificación de los factores de deserción

En el contexto nacional e internacional existe una tradición de varias décadas en las que estudiosos del fenómeno de la deserción universitaria han detectado que se trata de un problema multicausal (Rodríguez y Londoño,

2011) y que el índice en la educación virtual ha sido muy superior al de la educación presencial (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En Colombia los estudiantes que se inscriben a carreras profesionales a distancia o en modalidad virtual son personas que principalmente: 1) trabajan y terminaron su educación media hace más de cinco años, 2) tienen una edad cercana a los 25 años o más, 3) tienen obligaciones familiares y costean por cuenta propia sus estudios, 4) están dispuestos a sacrificar los fines de semana y algunas horas de la noche de lunes a viernes, para dedicarse a las múltiples obligaciones académicas y culturales propias de la formación desescolarizada (Arboleda y Rama, 2013) y 5) algunos provienen de regiones rurales apartadas, donde no hay presencia de instituciones educativas y por ende deben recurrir a otras estrategias para educarse (Rodríguez y Londoño, 2011).

Estas personas hacen un esfuerzo considerable por estudiar y en ocasiones se ven obligadas a retirarse del programa académico al que se inscribieron, pero al hacerlo, su decisión puede pasar desapercibida ya que son pocas las universidades que cuentan con estrategias de seguimiento continuo que permitan hacer el seguimiento de cada caso en esta modalidad educativa. Es por esto por lo que, el país no cuenta con un modelo consensuado sobre la delimitación de los factores asociados a la deserción en modalidad a distancia tradicional y distancia virtual (Estévez *et al.*, 2015).

No obstante, los académicos que han investigado en torno al tema han propuesto algunos factores explicativos de la deserción de los estudiantes como son el poco tiempo que se les brinda para realizar los trabajos académicos; recursos económicos escasos para costear los estudios; la débil estructura y organización de los cursos; pobre disponibilidad y apoyo del profesor para atender a las dudas de los estudiantes; poco interés de los programas en atender querellas del estudiante sobre situaciones adversas del programa; escasa asistencia técnica para el manejo de la plataforma de estudio; y desconocimiento del uso de los servicios tecnológicos (Rodríguez y Londoño, 2011; Rivera, 2011).

Respecto al poco tiempo que tienen los estudiantes para realizar sus trabajos académicos, es importante destacar que las horas dedicadas al estudio entran en conflicto con las que les demanda su trabajo, en el caso de aquellos que

son trabajadores (Restrepo, 2005); mientras que en relación con la escasez de recursos económicos, hay que destacar que en ocasiones no se les ofrece información suficiente a los estudiantes sobre alternativas de financiación o becas y esto puede influir en que no encuentren alternativas de pago que les permitan responder por las cuotas semestrales.

A nivel de la estructura de los cursos, muchas veces no tienen la organización adecuada ya que los docentes que las diseñan han sido formados en los formatos propios de la educación presencial y no han recibido formación didáctica para trabajar en la educación virtual ni a distancia (Restrepo, 2005), afectando la estructuración de las actividades de los cursos. De igual manera, el docente al no estar formado para estas modalidades se limita a dar su clase, pero a veces no destina el tiempo requerido para atender a las dudas de los estudiantes y retroalimentarles en términos de los avances y retrocesos de su proceso de aprendizaje, por lo cual, los estudiantes pueden llegar a sentirse confundidos respecto al rol del docente (Montoya *et al.*, 2014).

Por su parte, quienes administran los programas profesionales virtuales y a distancia en ocasiones no invierten suficientes recursos para contratar un número adecuado de docentes que pueda dar respuesta efectiva a las necesidades de los estudiantes y tampoco para capacitar a los estudiantes en el dominio de las plataformas y recursos tecnológicos necesarios para acceder a los cursos del programa, lo que puede limitar el acceso a la modalidad, principalmente a personas que provienen de regiones alejadas de las capitales y que en su formación educativa previa no han tenido unos buenos fundamentos educativos en informática (Montoya *et al.*, 2014; Rodríguez y Londoño, 2011).

Dentro de las estrategias para prevenir la deserción académica y frente al significativo aumento del número de bachilleres en todos los municipios del país, el Ministerio de Educación Nacional promovió la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) como una estrategia de desconcentración de la oferta de educación superior. En el presente operan cerca de 164 Ceres, con 748 programas académicos en su gran mayoría de la modalidad a distancia que atienden 28000 estudiantes, quienes han optado por la alternativa de la formación técnica profesional y tecnológica,

abriendo así espacios de posicionamiento para estas modalidades que cada vez tienen más demanda en el país (Arboleda y Rama, 2013).

En términos de la regulación de la calidad de la oferta educativa en educación virtual y a distancia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional construyó indicadores alusivos a la calidad de estos programas en el año 2002 y conformó una comisión de expertos de varias universidades para preparar estándares propios para acreditación de alta calidad de estos programas, pero no se lograron implementar a largo plazo (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Una de las dificultades que se tuvo para lograrlo fue la evaluación de los programas, en tanto que no existe un único modelo educativo a distancia, sino una enorme multiplicidad de estos, lo que torna muy complejo los procesos de aseguramiento de la calidad con los paradigmas evaluativos tradicionales que evalúan insumos y procesos, mas no resultados (Arboleda y Rama, 2013).

Pero pese a esta dificultad, el gobierno expidió leyes referentes al tema como el Decreto 2566 de 2003, que contempla los casos relacionados con programas a distancia y el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010 que aborda indicadores de calidad en programas virtuales y a distancia. Paralelamente, la Asociación de Instituciones con Programas de Educación Superior a Distancia (Acesad) también elaboró una propuesta para la evaluación de la calidad de estos programas.

A nivel del análisis estadístico de la deserción como problema educativo, el Ministerio de Educación Nacional puso al servicio de la sociedad en el año 2006, el Sistema SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior) que toma en consideración la denominada “primera deserción” (*first dropout*), es decir, el abandono de un programa académico por dos semestres consecutivos, como un servicio de alerta para que las instituciones tomen medidas para evitarla (Hernández *et al.*, 2009).

Desde una perspectiva institucional, cuando los estudiantes se presentan para ingresar a un programa de pregrado en una institución de educación superior, esta usualmente inicia un proceso de acompañamiento que consta de una serie de fases que son: 1) la selección, 2) la caracterización de su perfil, 3) la inducción a la vida universitaria y al medio académico y 4) el seguimiento

periódico de sus avances y dificultades académicas y de integración al medio universitario.

La selección se refiere a una serie de acciones que adelantan las instituciones para convocar a posibles candidatos que se deseen vincular a un determinado programa académico y, luego, escoger a aquellos que cumplan una serie de requisitos académicos y personales estipulados por las directivas de cada programa. Tal escogencia se lleva a cabo mediante la aplicación de pruebas psicológicas, de conocimientos y de entrevistas que permitan establecer si cumplen con los requisitos.

Aquellos que cumplen con los requisitos son llamados a vincularse al programa directamente, pero en muchas instituciones no se hace una caracterización posterior del perfil del estudiante a nivel sociodemográfico que permita establecer con certeza su clase social de origen, las condiciones socioeconómicas de su familia, la calidad de sus relaciones familiares, si recibió o no un proceso de orientación vocacional durante su educación media, cómo fueron sus notas a lo largo del bachillerato, si trabaja al momento de presentarse al programa, sus hábitos de estudio y el tiempo que dedicaría a estudiar en caso de ser elegido. Todo esto con el fin de poder mirar si el perfil del postulante se ajusta al del estudiante del programa y tener así más criterios para decidir si un estudiante es seleccionado o no y también predecir la continuidad de este en el mediano plazo.

Lo anterior implica que en algunas universidades se hacen procesos de selección tomando en cuenta aspectos principalmente académicos como las notas en las pruebas Saber, las calificaciones, el deseo de estudiar la carrera y la proyección profesional que formule el estudiante al momento de la entrevista, pero hace falta profundizar en otros aspectos que ayuden a consolidar un perfil más preciso que contribuya en la predicción de factores de éxito y de fracaso que le puedan conducir a la deserción.

En cuanto a la inducción, esta se realiza cuando ya han sido seleccionados aquellos candidatos que pasaron el proceso de selección y consiste en explicarles las principales características y exigencias propias de la vida universitaria en términos de la autonomía que tienen los educandos en su proceso de aprendizaje, el cumplimiento de sus compromisos académicos, el nivel de

exigencia que plantea la institución, los servicios académicos y extracadémicos que esta les ofrece, las ventajas que supone pertenecer a la universidad y los posibles riesgos a los que podrían verse enfrentados en sus interacciones diarias con otras personas.

La finalidad de la inducción es facilitar la transición del estudiante de la educación media a la educación superior, así como brindarle pistas que le permitan adaptarse con mayor facilidad a esta. Una vez que los estudiantes ingresan a la universidad, algunas instituciones de educación superior presencial y a distancia buscan hacer un seguimiento de la evolución de su proceso de aprendizaje a través de plataformas informáticas (Moodle, Q10, entre otras) y sistemas de acompañamiento personalizados, en los cuales se pueden identificar indicadores tempranos de alerta académica que buscan detectar oportunamente factores de riesgo como bajo rendimiento académico o inasistencia, que le lleven más adelante al estudiante a desertar de su carrera y desarrollar frente a estas estrategias de intervención, como contactar al estudiante para dialogar con él y brindarle alternativas de apoyo que le permitan superar sus dificultades.

Sin embargo, en el caso particular de los programas de educación virtual y a distancia, hacer este tipo de seguimiento es difícil porque prácticamente el único tipo de contacto que se establece con el educando es a través de la plataforma informática y casi siempre las interacciones se centran en aspectos netamente académicos, dejando de lado aspectos de índole no académico como la dificultad para alternar los estudios con las obligaciones familiares o laborales, la financiación del programa para costear los estudios, problemas emocionales propios del educando, entre otros que pueden hacer que se retire del programa académico sin informar de su decisión a los académicos y directivas del programa educativo.

Es por esta razón que actualmente los programas académicos en modalidad virtual y a distancia se han preocupado por desarrollar mejores estrategias de seguimiento y apoyo académico que reduzcan significativamente los niveles de deserción académica en estas modalidades.

Desde comienzos de la década de los noventa el Gobierno colombiano planteó la necesidad de ofrecer servicios de formación y apoyo a los

estudiantes de educación superior mediante la figura de bienestar universitario, conforme a los lineamientos de la Ley 30 de 1992. Dentro de esta ley en el artículo 117 se plantea que las instituciones de educación superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo, pero no se estipulan aspectos específicos respecto a cómo se pueden ofrecer operacionalmente tales servicios en los programas de educación superior virtual y a distancia, la cual presenta grandes diferencias con respecto a los programas de educación superior presenciales.

Los estudiantes de los programas presenciales tienen más posibilidades de acceder a los servicios de bienestar universitario por el rango de cobertura horario del mismo, mientras que los de las modalidades virtuales y a distancia tienen una posibilidad mucho menor de tiempo para acceder a tales servicios en la medida en que las plataformas informáticas pueden ofrecer y recibir información, pero no siempre escuchan ni atienden directamente a las necesidades que presentan las personas en tiempo real, ya que quienes manejan tales plataformas se toman un tiempo mientras analizan la información recibida y emiten una respuesta.

Así, para los profesionales que trabajan en programas de bienestar universitario virtual puede resultar más difícil hacer un seguimiento personalizado de cada estudiante debido a que en ocasiones no contestan las llamadas telefónicas ni los correos electrónicos, que son los principales medios de contacto, y porque los horarios de atención de los profesionales de bienestar y de los estudiantes no necesariamente coinciden.

Además de los servicios de bienestar universitario, al interior de los programas de pregrado del país se ofrecen estrategias de apoyo académico para estudiantes que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje y en su rendimiento académico, como son los cursos vacacionales, los cursos dirigidos, las tutorías docentes, las monitorías estudiantiles y los talleres de formación en hábitos de estudio.

En el caso de los cursos vacacionales generalmente se ofrecen a los alumnos que pierden por bajo rendimiento académico, mientras que los cursos dirigi-

dos se ofrecen a nivel personalizado. De manera similar a los cursos dirigidos, las tutorías docentes y las monitorías estudiantiles ofrecen orientación personalizada a pequeños grupos de estudiantes, pero respecto a temas concretos de una asignatura que pueden resultar confusos o difíciles de entender; en cambio, los talleres de formación en hábitos de estudio se enfocan en dar a los estudiantes orientaciones respecto a cómo pueden mejorar la organización de sus actividades académicas, comprender mejor lo que leen, escribir con buena redacción y fundamentación, así como planificar mejor.

Todas estas estrategias se ofrecen teniendo en cuenta que hoy en día muchos estudiantes llegan del colegio a la universidad con malas bases académicas y hábitos deficientes de estudio que les dificultan desempeñarse bien académicamente de acuerdo con los estándares universitarios, dentro de los que se espera que el estudiante tenga conocimientos para redactar ensayos, informes y resúmenes analíticos bien estructurados y fundamentados. Otra expectativa para considerar es la autonomía que se espera tenga el estudiante para buscar ayuda cuando presente dificultades, la cual no siempre se cumple dado que este espera que la universidad le apoye en la medida en que está pagando por un servicio educativo y es por esto que se puede generar un choque de expectativas que conduzca a la deserción.

En este sentido, estudiar a distancia implica esfuerzo y constancia y es necesario establecer una metodología que lo facilite y esté adaptada a las necesidades de los alumnos, debe estar centrada en este porque es él quien marcará su propio ritmo de aprendizaje. De esta manera, Pagano (2007) propone que el docente-tutor es de fundamental importancia en la educación a distancia, ya que es a través de él como se pretende personalizar la educación mediante el apoyo sistemático y organizado. Su intervención debe estimular y orientar al alumno, facilitando las situaciones de aprendizaje y ayudar a resolver los distintos tipos de dificultades.

Los tutores, de acuerdo con Pagano (2007), necesitan aprender a enriquecer y explotar las posibilidades que los programas y materiales brindan con la finalidad de asegurar la efectividad máxima en cada una de las vías de interactividad didáctica, proveyendo el tipo de bidireccionalidad comunicativa

y de apoyo más necesario, oportuno o útil según los diferentes momentos y tareas por los que transcurre el aprendizaje de una persona.

Inicialmente el equipo del proyecto de investigación desarrolló un marco teórico de fundamentación y dentro del mismo definió unos factores causales asociados a la deserción de estudiantes pertenecientes a programas de educación virtual y a distancia: personales, académicos, asociados a la orientación vocacional, financieros, laborales, institucionales y relacionados con la metodología virtual y a distancia.

Instrumento para la identificación de los factores de deserción

El equipo de investigación diseñó el instrumento con un total de 23 ítems divididos en 3 categorías, de los cuales 10 corresponden a la de caracterización del desertor, 8 a la categoría de los factores o causas que generaron la deserción y 5 a información adicional, referente a las acciones consideradas que aportan a la permanencia y cuando se deja de estudiar. Es importante resaltar que este se desarrolló en un formulario en Google ad hoc, con el objetivo de facilitar la recolección de información que pudiese ser enviada por correo electrónico y, de igual manera, pudiera ser retroalimentado vía telefónica. A continuación, se describen los aspectos relacionados con la fiabilidad del instrumento.

Análisis de fiabilidad del instrumento

Escala: formulario de los factores determinantes de la deserción universitaria

Resumen de procesamiento de casos:

Tabla 3.2. Procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	16	100
	Excluido	0	,0
	Total	16	100

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 3.3. Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,932	13

En la tabla 3.3 del análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach), realizado en el software estadístico SPSS al instrumento del formulario de los factores determinantes de la deserción universitaria, se recoge que este arrojó una fiabilidad excelente⁷ del 93.2%, el cual indica que mide el constructo de esta y la dimensión teórica. Además, se analizó el caso de suprimir algún elemento del instrumento.

Tabla 3.4. Estadísticas del total de elemento

Estadísticas del total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Causa_1	27.00	27.733	.931	.920
Causa_2	27.75	34.333	.853	.924
Causa_3	27.00	36.667	.677	.930
Causa_4	26.06	31.263	.895	.919
Causa_5	26.56	34.929	.725	.927
Causa_6	27.81	33.496	.821	.923
Causa_7	28.13	39.583	.523	.939
Causa_8	27.69	31.696	.898	.919
Adicional_1	27.63	30.783	.898	.919
Adicional_2	26.25	33.400	.810	.923
Adicional_3	27.25	29.667	.794	.927
Adicional_4	25.25	37.800	.397	.935
Adicional_5	25.13	39.583	.523	.939

En la tabla 3.4 de las estadísticas del total de elemento se revisa si puede mejorar la fiabilidad eliminando algún elemento, teniendo como resultado que ningún elemento (ítem) la aumenta significativamente.

Tabla 3.5. Ficha técnica de instrumento

Tabla 5. Ficha Técnica I	
Nombre del instrumento	Factores determinantes de la deserción universitaria
Autores	Hedry Orozco Lara, Carlos Cabanzo Carreño y Adriana Beltrán Ariza, Laura Parra y Germán Torres.
Estado del arte	Aunque la deserción de estudiantes probablemente estuvo presente en mayor o menor medida a lo largo de muchos años, no fue sino hasta la década de 1960 y 1970 que aparecieron las primeras investigaciones sobre el tema en el ámbito nacional e internacional. En Colombia, puntualmente, las primeras investigaciones que se hicieron sobre deserción en educación superior las efectuó la Universidad Nacional de Colombia hacia 1969, Jorge Enrique Rodríguez Roa en 1974 y posteriormente la Oficina de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional. Luego, otras universidades comenzaron a mostrar preocupación por el tema (Vélez y López, 2004) para garantizar que los estudiantes que ingresaban a la educación superior pudieran culminar con éxito sus estudios. De manera simultánea, a nivel internacional algunos académicos (Spady, 1970; Tinto, 1999) plantearon que la deserción se originaba principalmente por la falta de apoyo social a los estudiantes y porque no hay una vinculación adecuada entre las metas de los estudiantes y de las instituciones educativas. En este sentido, propusieron estrategias que se enfocarán en la integración de los estudiantes con la comunidad educativa, de tal manera que al interior de esta los educandos encontrarán los apoyos necesarios para alcanzar sus metas, comprometiéndose en obtener un buen desempeño académico y así graduarse (Tinto, 1999). Tales estrategias

de integración dieron paso a los primeros programas de retención estudiantil en las universidades locales y de otros lugares del mundo, que han ido evolucionando gradualmente en las últimas décadas. En sí, lo que persiguen los programas de retención es mantener vinculados a los estudiantes en riesgo de deserción, desde su admisión hasta su graduación mediante el desarrollo de actividades extracurriculares de monitoreo, seguimiento y apoyo, orientadas a promover en estos habilidades que les permitan culminar con éxito sus estudios de grado. Estos programas de acompañamiento incluyen servicios de consejería (England, 2012), mejoramiento del rendimiento académico, de asistencia económica, de tipo deportivo y de salud (Suárez y Díaz, 2015).

Actualmente en Colombia, los programas de permanencia estudiantil están a cargo del área de bienestar universitario y para que sean exitosos deben considerar cinco aspectos según Tinto (1999): las expectativas, el apoyo, la retroalimentación, la participación y el aprendizaje.

Por otro lado, también es indispensable promover espacios relacionales de interacción formal e informal entre docentes y estudiantes que garanticen el apoyo que estos últimos necesitan (Pineda y Pedraza, 2009) y la formulación de proyectos de investigación sobre el tema que incluya a los docentes, en el desarrollo de debates y la búsqueda de transformaciones consensuadas de los programas de permanencia que se propongan. Esto implica que se fortalezcan los mecanismos de comunicación y socialización de las instituciones de educación superior, de forma que los docentes se informen sobre el fenómeno de deserción y se interesen por participar en las acciones que se propongan (Pineda et al., 2011). En Colombia, a partir de varios estudios realizados sobre el tema, se desarrolló el Sistema de Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES), que permite a cada institución identificar y clasificar en riesgo de deserción, dado un grupo determinado de variables. Así mismo, a partir de dicho

sistema el MEN estableció en el año 2008 un Fondo de Bienestar Universitario para fortalecer los diferentes programas y propuestas encaminadas a la retención (Suárez y Díaz, 2015).

Posteriormente, en el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional planteó tres causas principales de deserción: rendimiento académico, capacidad económica y orientación vocacional. Por otro lado, se encontró que en el país la deserción se concentra de manera significativa en los primeros cuatro semestres y es semejante en hombres y mujeres (Suárez y Díaz, 2015). La educación a distancia difiere de la presencial, ya que los cursos se caracterizan principalmente por la separación entre el alumno y el profesor y tiene su énfasis en el papel del estudiante, de allí que él se convierte en el principal responsable de su éxito en este modelo pedagógico (Vásquez y Rodríguez, 2007). Oficialmente, en el país apareció en 1941 con la Radiodifusora Nacional, la cual pretendía en ese momento ofrecer programas educativos para estudiantes que tenían problemas para acudir a los colegios y universidades. Años más tarde, en 1957 se lanzó el proyecto de televisión educativa para apoyar el trabajo pedagógico de los docentes (Areth et al., 2015). Subsecuentemente, con la expedición del Decreto 1820 de 1983 se reglamentó la educación abierta y a distancia. Actualmente, con la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso educativo, se habla de educación a distancia en dos modalidades, que son la tradicional y la presencial, las cuales están regidas por el Decreto 1295 de 2010, en términos de los requisitos que deben cumplir estos programas para obtener el registro calificado (Areth et al., 2015). Cabe mencionar cuatro tipos generales de estrategias de retención: las académicas, como las nivelaciones y tutorías; las financieras, como las becas y descuentos; las psicológicas, como los programas de prevención en salud mental y las de gestión universitaria, como las estrategias de movilidad académico y convenios interinstitucionales (Suárez y Díaz, 2015).

Objetivo de la prueba	Analizar los factores asociados a la deserción universitaria en programas a distancia tradicional y virtual en un grupo de instituciones educativas de Colombia. Estudio de caso múltiple.
Dimensiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización del estudiante (10 ítems). 2. Causas de retiro del programa en el que estaba inscrito (8 ítems). 3. Información adicional (5 ítems).
Sujetos de aplicación	Estudiantes identificados con causales de retiro de los diferentes programas de educación a distancia de cada institución.
Validación	Validez de contenido, el instrumento fue sometido a la revisión de expertos (juicio de expertos) y por constructo de instrumento (Alfa de Cronbach), dando una fiabilidad excelente del 93.2%.
Metodología	<p>La metodología de investigación que se utilizará es de enfoque mixto con una fase cualitativa de tres dimensiones y una fase cuantitativa que responde a seis indicadores que permiten identificar de manera contextual el fenómeno en cuestión para propiciar un escenario de modelaje propio a la institución.</p> <p>Se escogerá una muestra por conveniencia de estudiantes de los diferentes programas de educación a distancia de cada institución, a quienes se convocará de manera confidencial e informada (Ley 1581 de 2012) a participar del estudio.</p>
Puntuación y escala de calificación	Ítems abiertos y con selección múltiple con única respuesta. Cada respuesta se le dará la ponderación según el número en que fue contestada.

La versión inicial del cuestionario antes de ser enviada a la muestra de desertores elegidos se sometió a un proceso de validación por dos jueces expertos, quienes plantearon que el instrumento de recolección de información estaba bien diseñado y solicitaron que se corrigiera la redacción de 5 ítems del total.

Se realizó el análisis de confiabilidad del instrumento aplicándolo a un grupo de 16 sujetos quienes colaboraron respondiendo las preguntas. De acuerdo con sus respuestas, se pudo establecer que la prueba tuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.78 que indica que la confiabilidad⁸ (Reidl-Martínez, 2013) de la prueba es aceptable y por ende permite recolectar información útil y precisa para el desarrollo de la investigación.

Una vez que se pudo corroborar tanto la validez como la confiabilidad del instrumento se procedió al envío virtual del mismo a una muestra de 4600 estudiantes de ambas instituciones educativas.

8 La confiabilidad de un cuestionario se mide un rango de valores que oscila entre 0 y 1. Si el valor del coeficiente de confiabilidad está entre 0 y 0.5 el cuestionario no es confiable; si el valor del coeficiente está entre 0.6 y 0.7 la confiabilidad es aceptable o moderada y si el valor del coeficiente de confiabilidad está entre 0.8 y 1 el cuestionario altamente confiable (Reidl-Martínez, 2013).

Referencias

Arboleda, N. y Rama, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (primera impresión). Afán Gráfico, Ltda. http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de investigación UNAD*, 14(1), 61-79. [www.hemeroteca.unad.edu.co > article > download](http://www.hemeroteca.unad.edu.co/article/download)

Condom M., Muñoz, J., Gairin, J., Rodríguez D. y Navarro M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2732>

Curci, R. (2014). Satisfacción de los estudiantes respecto a las acciones formativas E-Learning en el ámbito universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 215-229. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340015.pdf>

England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: marco teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>

Estévez, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelo de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/583>

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (cuarta edición). Allyn & Bacon.

Hernández, A., Rama, C., Jiminián, Y. y Cruz, M. (2009). *Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Editora Búho. [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2009_\(desercion\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2009_(desercion).pdf)

La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40. <http://www.redalyc.org/pdf/709/70948484003.pdf>

Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 30 de diciembre de 1992. D.O. No. 40.700. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior* (primera edición). http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Acuerdo nacional para disminuir la deserción en Educación Superior. Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en Educación Superior 2013-2014*. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf

Montoya, L., López, M. y Sepúlveda, J. (2014). *Satisfacción de los estudiantes universitarios en el uso de ambientes virtuales de aprendizaje basados en la plataforma Moodle*. <https://www.researchgate.net/publication/317836207>

Muradas, M. (2016). Diagnóstico de algunos factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil de los alumnos de la Universidad Politécnica del Centro. *Perspectivas docentes*, (59), 35-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349202>

Ortega, S. y Moreno, M. (2014). Efectos de la flexibilidad didáctica sobre la calidad del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (42), 38-47. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/493/1027>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pagano, C. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231005>

Peña, F. y Cabanzo, C. (2019). *Análisis de la Permanencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Compilación de Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. III) https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf

Peralta, R. y Mora, J. (2016). El Abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. *Revista de Universidad Tecnológica de Panamá*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330/1819>

Pineda, C. y Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468010>

Pineda, C., Pedraza, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>

Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224. <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v70n3/a11v70n3.pdf>

Reidl-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 107-111. http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num02/07_MI_CONFIABILIDAD_EN_LA.pdf

Restrepo, B. (2005). *Consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad en la educación virtual*. http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti91/articles2_es.html#.X4DIQdBKgdU

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rivera, D. (2011). *Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia*. [Disertación aplicada presentada al cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de doctor en Educación, Abraham S. Fischler School of Education]. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>

Rodríguez, G., Gómez, V. y Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 79-119. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-32612014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt

Suárez, N. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchangement*, 1(1), 64-85. https://www.researchgate.net/publication/248058710_Dropouts_from_Higher_Education_An_Interdisciplinary_Review_and_Synthesis

Tinto, V. (1999). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9. <http://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5?code=naaa-site>

Vásquez, C. y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 107-122. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410005.pdf>

Valdés, E., Blanco, N. y Reyes, Y. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *Revista Edumecentro*, 4(2), 137-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v4n2/edu17212.pdf>

Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, Número (7), 177-203. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400712.pdf>

Vidal, J. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta de Moebio*, (47), 95-114. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n47/art04.pdf>

Capítulo IV. Análisis de variables asociadas a la deserción académica

Germán Andrés Torres Escobar
Carlos Jairo Cabanzo Carreño

El análisis estadístico de variables hace parte fundamental de los trabajos de indagación sobre factores de deserción en educación superior. Sobre la importancia de este tipo de análisis, Peña y Cabanzo (2019) puntualizan que las metodologías estadísticas hacen posible la triangulación de variables en aras de brindar elementos de análisis fundamentados empíricamente y que posibilitan una mejor caracterización de causas ligadas a los factores y temas conexos como abandono, permanencia, compromiso académico, etc. Estos investigadores justifican el uso de modelos de regresión logística, por ejemplo, aduciendo que permiten la tipificación, descripción e inferencia sobre las condiciones multicausales de la deserción desde la perspectiva de la permanencia estudiantil generando marcos explicativos conectados por el hilo de políticas educativas ligadas a los servicios y su relación con el rendimiento académico.

En términos específicos, es decir, relacionados con los tipos de educación rotulados como virtuales y a distancia, se usan los modelos y las inferencias estadísticas en el logro de mapear la deserción desde factores multicausales mediante diferentes técnicas estadísticas (Peralta y Mora, 2016; Capera, 2015; Ortega y Moreno, 2014), lo cual brinda buenas posibilidades de acopiar información necesaria en la toma de decisiones pertinentes y confiables en el momento de trazar rutas institucionales de apoyo.

Es por esto que, de acuerdo con la metodología planteada en la presente investigación, se describen múltiples campos y variables que permiten ubicar las causas que llevaron a este grupo de estudiantes a abandonar sus estudios. Inicialmente, se realiza una descripción de la población del estudio; posteriormente, en el análisis de las variables se tematiza el campo sociodemográfico que responde, entre otras, a perspectivas de trabajo por género y condiciones económicas y sociales en el momento de decidir sobre el abandono. Así mismo, se presenta una lectura desde las variables que tiene que ver con el escenario académico y motivacional en el momento de elegir la interrupción del proyecto educativo.

Como se mencionó en el anterior capítulo, el estudio recurre metodológicamente a la ponderación estadística acopiada mediante la aplicación de un instrumento de preguntas cerradas que fue diligenciado voluntaria y espontáneamente por una población de personas que abandonaron sus estudios de pregrado. La ponderación se describe en los casos en los que se evidencian datos que marcan una tendencia o punto de inflexión que sea relevante mencionar. Por lo demás, se dispone del conjunto de datos generales para diversas interpretaciones.

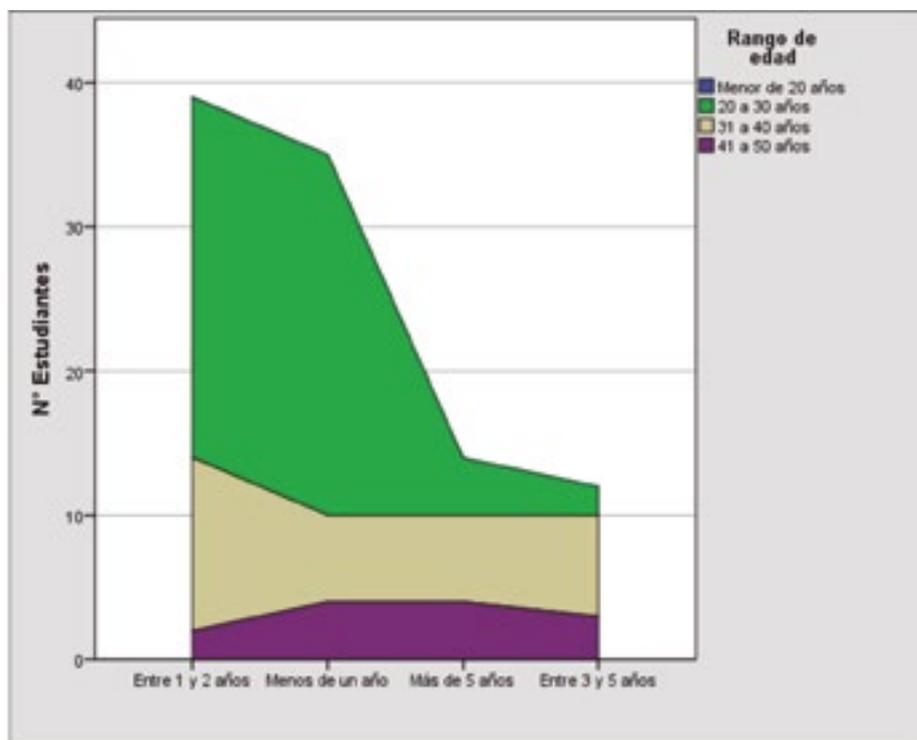
Del total de la muestra (101 personas, equivalente al 100 %) que participaron en el diligenciamiento de la encuesta para la investigación, 69 fueron mujeres (68.3 %) y 32 hombres (31.7 %) como se observa en la tabla 4.3. En términos de la edad, 56 personas tienen entre 20 y 30 años (55.4 %), 31 personas entre 31 y 40 años (30.7 %), 13 personas entre 41 y 50 años (12.9 %), y tan solo una persona tenía menos de 18 años (1 %) en el momento del estudio, como se puede ver en las tablas 4.1 y 4.2. Respecto al estado civil de los encuestados, 55 personas (54.5 %) se declararon solteras, 22 personas (21.8 %) están casadas, 18 personas (17.8 %) viven en unión libre y 6 personas (5.9 %) están divorciadas (ver tabla 4.6).

Análisis de las variables que influyeron en la deserción

Como parte importante del análisis se puede concluir que esta población tiene diversos espacios temporales para ingresar al sistema educativo (ver figura 4.1).

Cuando se pregunta cuánto tiempo se demoraron en retomar sus estudios, tras haberse retirado, el 38.6% tardó de 1 a 2 años y otro 36% afirmaron que menos de un año, lo cual quiere decir que 75 personas volvieron a retomar sus estudios y tan solo 26 no lo hicieron. Es importante aclarar que la mitad de estos desertores (50 de ellos, equivalente al 49.6%) tiene entre 20 y 30 años.

Figura 4.1. Tiempo que dejó de estudiar antes de iniciar sus estudios universitarios con dicha institución

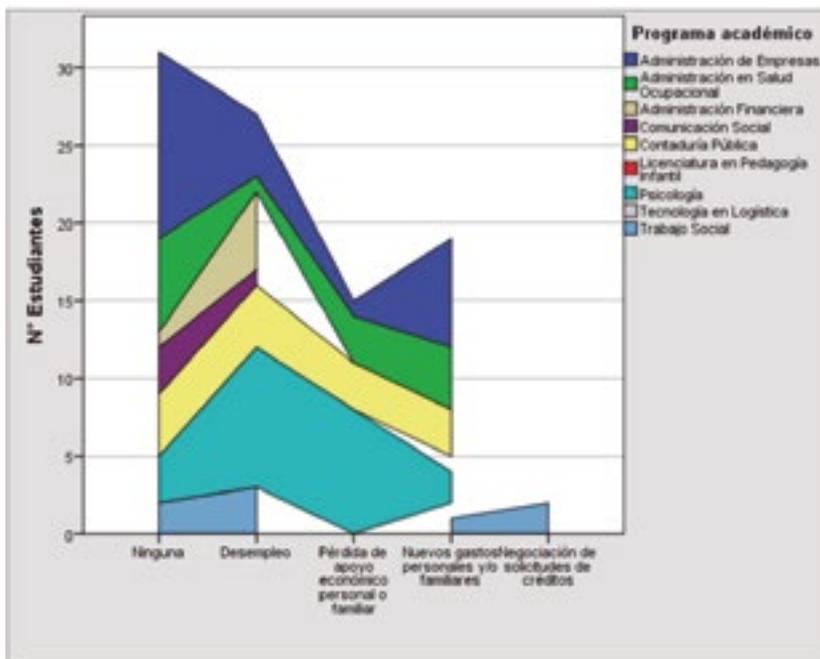


Estos datos tendrían un significado de gran importancia, pues en la medida en que se demora el ingreso a la educación superior existe un margen mayor de posibilidad de fracaso en el primer intento. Incluso se ven reflejados en la tasa de retorno a la carrera estudiada. Por ejemplo, un estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia (2007) considera que después de 2 años y medio, que corresponde a 5 semestres, es poco probable el regreso del estudiante que abandona y se considera básicamente desertor.

Condiciones socioeconómicas

Finalmente, en la figura 4.2 (ver tabla 4.2 en los anexos) se puede evidenciar que las causas financieras siguen siendo un factor clave en la deserción de los estudiantes, de igual manera en esta metodología, pues fueron las que tuvieron impacto en la muestra. Por ejemplo, el 26.7% de los encuestados manifestó que el desempleo fue la causa principal de su deserción, mientras que el 18.8%, la aparición de nuevos gastos personales y familiares. Así mismo, el 14.9% afirmó como causa la pérdida del apoyo económico que estaban recibiendo de sus familias para costear sus estudios. Es importante señalar que, de estas, el 42.6% dice haberse dedicado a trabajar tras haber desertado de sus estudios, mientras que el 10.9% decidió no estudiar más, el 15.8% cambió de universidad y el 6.9% cambió de programa.

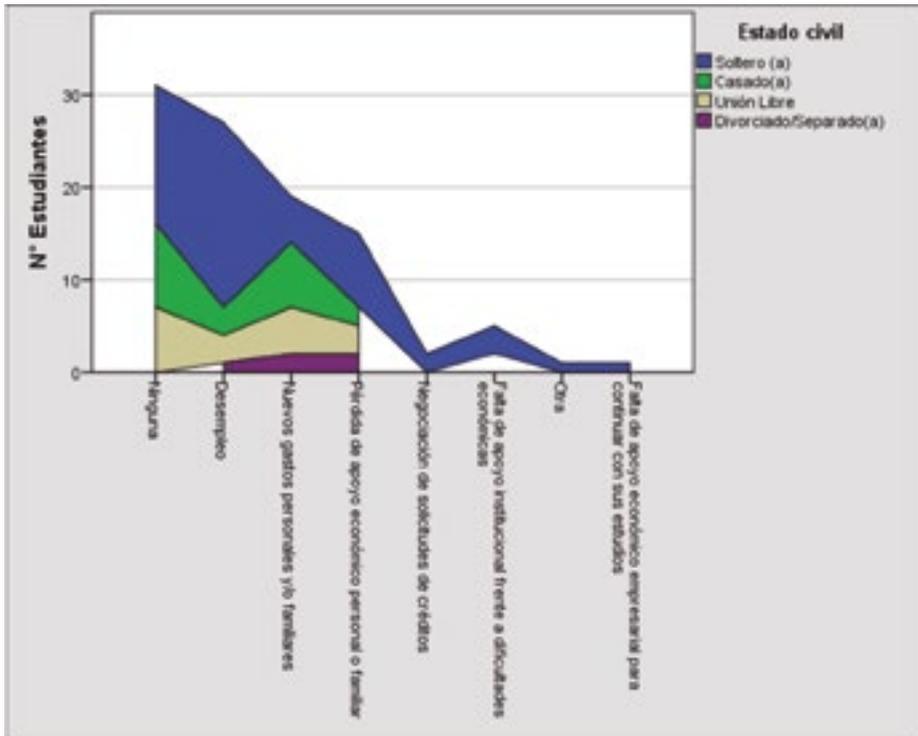
Figura 4.2. Causas financieras por programas



Conectado con los ítems anteriores, se sostiene la preponderancia de las causas financieras. Por ejemplo, desde la variable de estado civil se eviden-

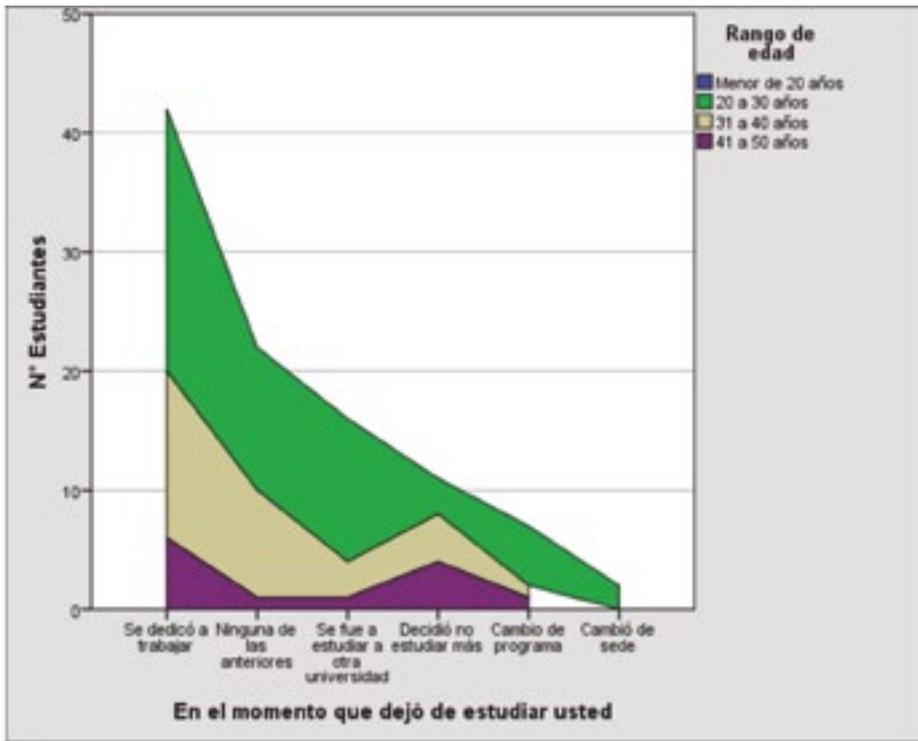
cia que entre los solteros la causa de deserción gira en torno al desempleo (19.8%), mientras que dentro de las personas casadas fue la emergencia de nuevos gastos familiares (7.9%). El peso específico de ítems como el crédito externo o el apoyo de financiamiento por la institución es un poco más bajo (ver figura 4.3).

Figura 4.3. Causas financieras por estado civil



Cabe señalar que, de quienes optaron por abandonar y se dedicaron enteramente a trabajar, el 21.8% tiene un rango de edad entre 20 y 30 años, mientras que el 13.9% tiene entre 31 y 40 años. Por otra parte, el rango más representativo de quienes cambiaron de institución está entre 20 y 30 años con el 11.9%; el cambio de carrera dentro de la misma institución tiene una ponderación baja pues, en total, teniendo en cuenta todas las posibles edades, apenas alcanza el 6.9% (ver figura 4.4).

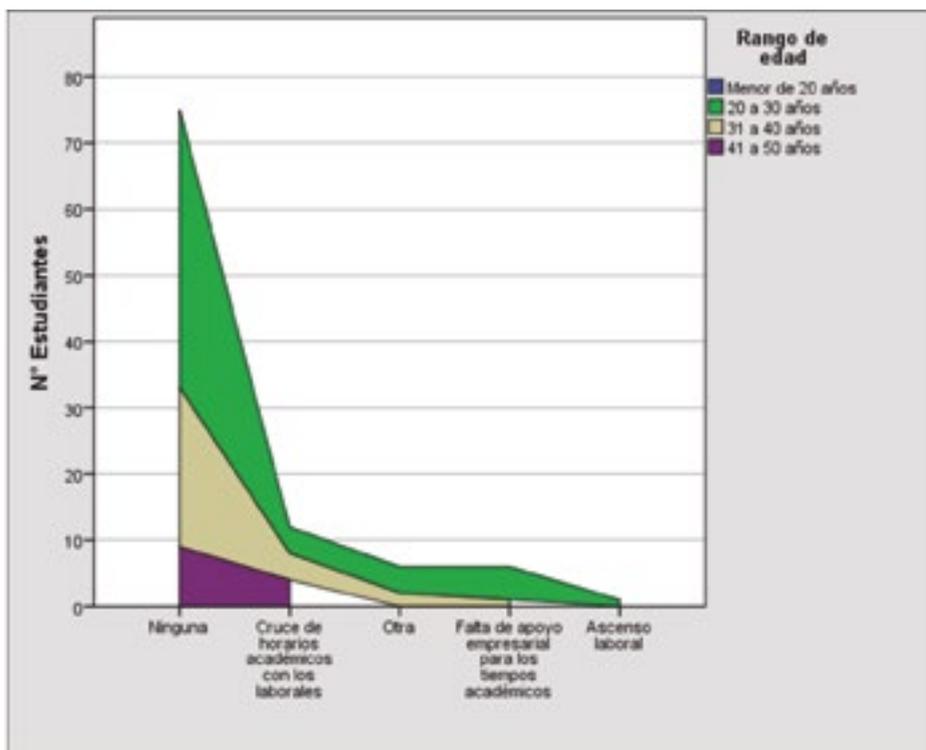
Figura 4.4. Momento en que dejó de estudiar por rango de edad



Sumado a lo anterior, se puede establecer que los cruces de horarios como factor afecta en general al 11.9%, mientras que el 5.9% argumenta que es la falta de apoyo de la empresa.

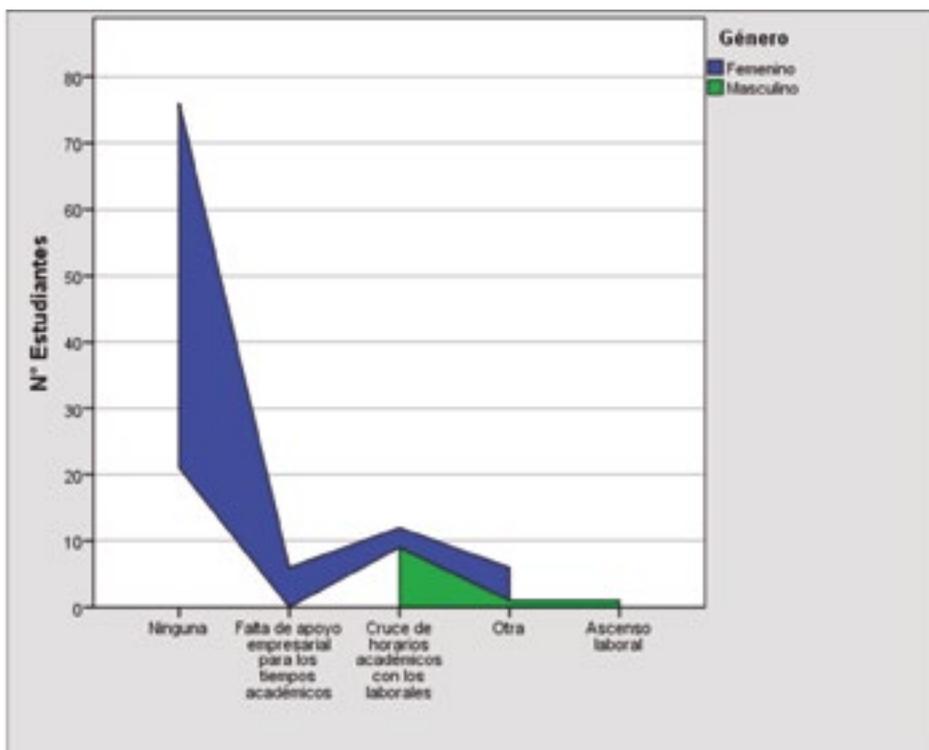
Las formas de aceptación son más o menos similares en los diferentes grupos etéreos. Llama la atención corroborar que el 75.2% de los encuestados argumenta que no hubo injerencia de su condición laboral en la decisión de parar sus estudios (ver figura 4.5).

Figura 4.5. Causas laborales por rango de edad



Se observa en el estudio que, a nivel de género, se presentan diferencias considerables entre hombres y mujeres respecto a las causas laborales. De los encuestados, 9 hombres (8.9%) dijeron haber tenido cruce de horarios académicos y laborales, mientras que 6 mujeres (5.9%) manifestaron falta de apoyo de sus lugares de trabajo para sacar tiempo de estudio. En todo caso, y pese a las diferencias presentadas desde los diferentes grupos sociales y étnicos, el factor socioeconómico es preponderante. Peralta y Mora (2016) lo mencionan en su disertación como una relación directa entre la deserción y problemas en la financiación de gastos de sostenimiento (ver figura 4.6).

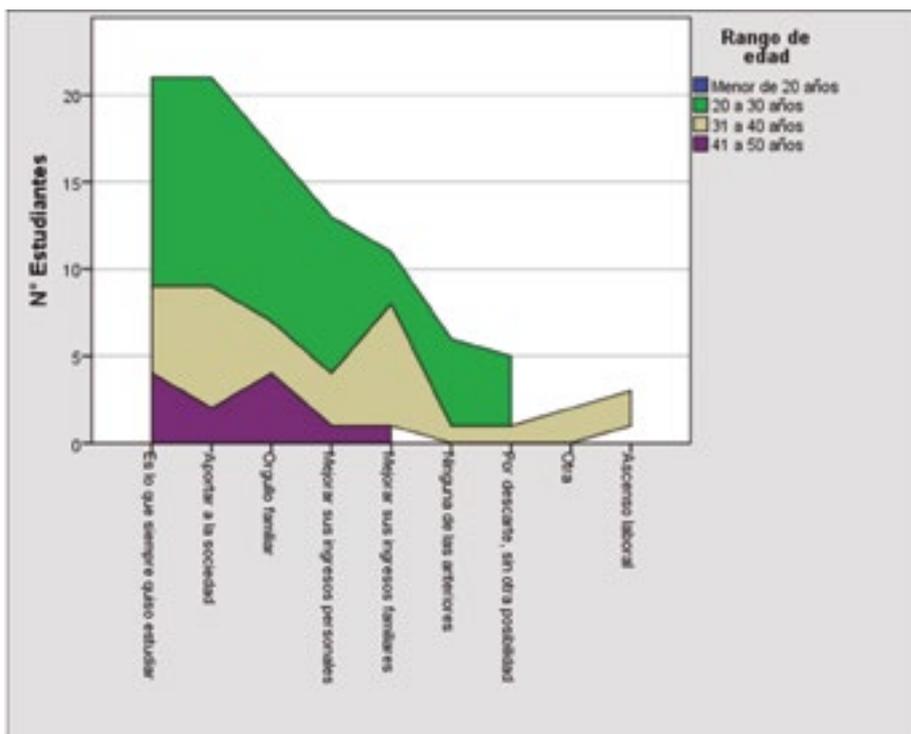
Figura 4.6. Causas laborales por género



Motivación de ingreso a la educación superior y decisiones conexas

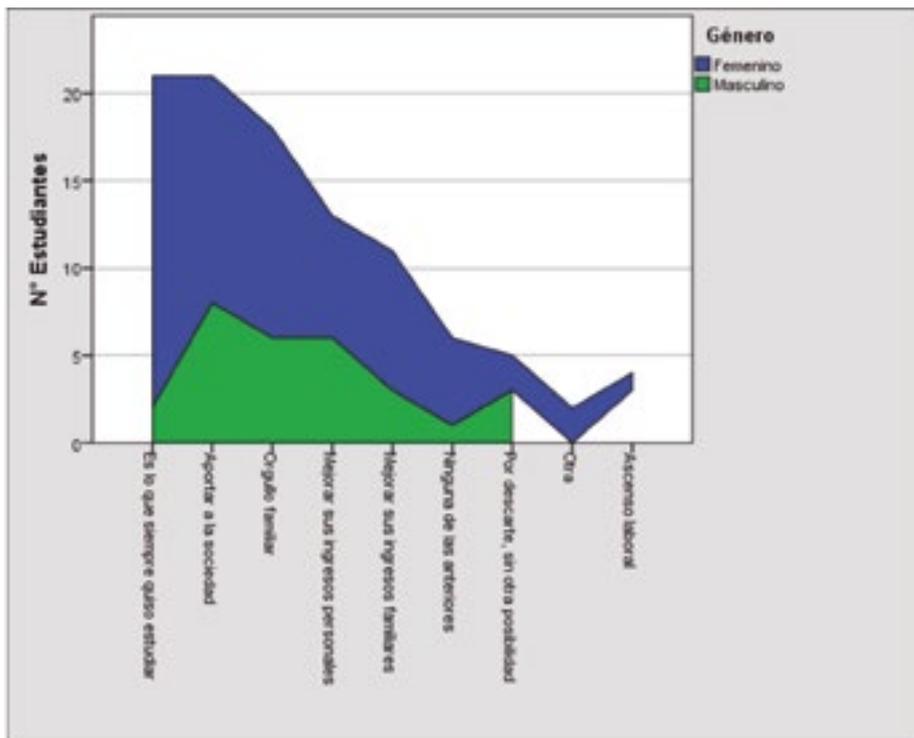
Al comparar la información anterior es posible establecer que la mayoría de los desertores fueron mujeres, con un rango de edad entre los 20 y 30 años y personas solteras (ver figura 4.7). Dentro de los principales motivos que los llevaron inicialmente a matricularse en el programa elegido, el 20.8% manifiesta que era el programa que siempre habían deseado estudiar, el 17.8% que estudiaba para despertar el orgullo de su familia y el 12.9% que lo hacía para mejorar sus ingresos personales. Esto quiere decir que, muchos de los participantes se vincularon inicialmente a un programa académico pensando en realizar su expectativa de ser profesional, pero hubo factores que durante su trayectoria le llevaron a cambiar o interrumpir su trayectoria profesional.

Figura 4.7. Las motivaciones que los llevaron a iniciar sus estudios universitarios por rango de edad



Al revisar las motivaciones en la figura 8 para estudiar de acuerdo con el género, se encontró que 19 (18.8 %) mujeres escogieron la carrera por ser la que siempre habían querido estudiar, 13 de ellas (12.9%) lo hicieron porque querían aportar a la sociedad y 12 (11.9%) lo hicieron por el orgullo familiar que representa estudiar. En cambio, de los hombres, 8 (7.9%) afirmaron que se vincularon a la carrera por su motivación para aportar a la sociedad, 6 (5.9%) para mejorar sus ingresos personales y 6 (5.9%) por el orgullo familiar que representa estudiar. Tanto las mujeres como los hombres coincidieron en que se vincularon a la carrera para mejorar sus ingresos, el 5.9% de ambos géneros.

Figura 4.8. Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios por género



Cuando se pregunta por cuánto tiempo se demoraron en retomar sus estudios tras haberse retirado (figura 1), el 38.6 % tardó de 1 a 2 años y otros 36 afirmaron que, menos de un año, lo cual quiere decir que 75 personas volvieron a retomar sus estudios y tan solo 26 no lo hicieron. Es importante aclarar que la mitad de estos (50) de ellos, equivalente al 49.6%, tiene entre 20 y 30 años.

Como aporte al ítem presentado, se pone a disposición un estudio realizado en la Universidad de León en España, que habla sobre la importancia de considerar el peso que se da en la escogencia de la carrera a estudiar. Esto tiene notables connotaciones que cuentan, no solo para el abandono del proyecto educativo, sino en términos de la titulación que es posteriormente evaluada por los graduados. Este trabajo sobre arrepentimiento, realizado por

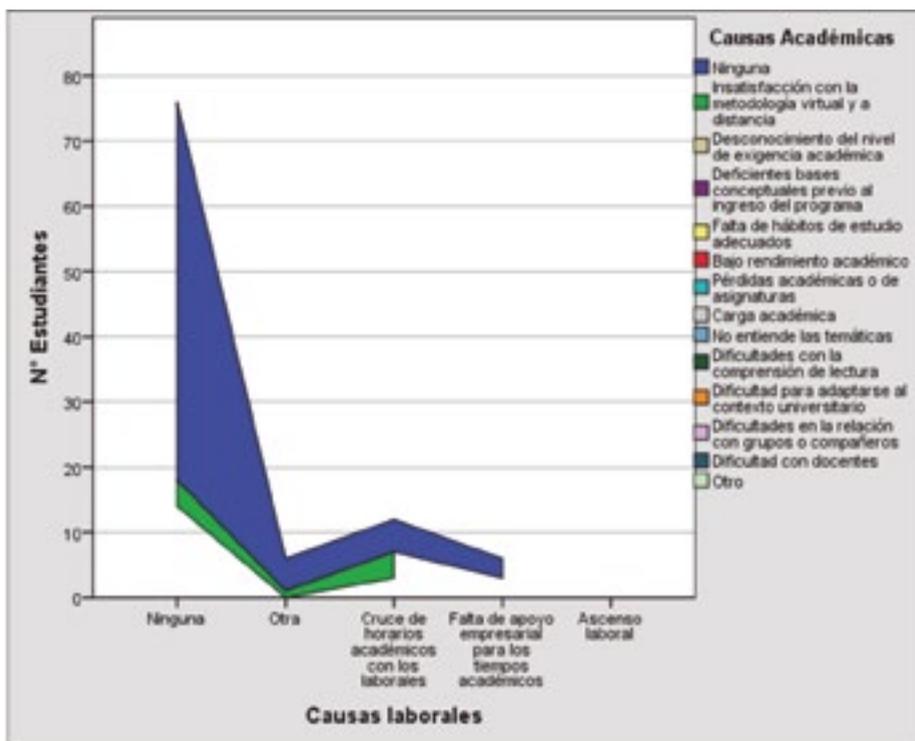
Rodríguez y Vidal (2019), refleja que en términos de género se evidencian conclusiones interesantes en donde se analizaron los efectos de los desajustes formación-empleo sobre el arrepentimiento respecto a titulación en hombres y mujeres. El modelo de regresión constata una relación importante entre el desajuste y el arrepentimiento. La influencia de los distintos tipos de desajuste es diferente en hombres y mujeres. El desajuste vertical solo afecta al arrepentimiento en el caso de las mujeres. El desajuste horizontal es mejor predictor en el caso de los hombres.

De esta indagación se concluye que existe un mayor porcentaje de arrepentimiento en el caso de los hombres y que tiene que ver, según los autores, con la mejor posibilidad de escogencia de los programas por parte de las mujeres para quienes algunas carreras tienden a ser más afines que en el caso de los varones. Esto indicaría una necesidad manifiesta de generar un escenario de seguimiento, no solamente a las condiciones de desempeño académico, sino a las expectativas cumplidas e incumplidas durante los procesos de formación

Al comparar las causas laborales con las causas académicas, que se observan en la figura 4.9, fue posible establecer que 4 personas (4%) que tuvieron cruce de horarios académicos y laborales, también manifestaron insatisfacción con la metodología virtual y a distancia y 2 personas (2%) con falta de apoyo empresarial para las actividades académicas dijeron tener malos hábitos de estudio. Al analizar solo las causas académicas, 6 personas (5.9%) afirmaron tener una alta carga académica y 2 personas (2%) dijeron tener dificultades para adaptarse al contexto universitario.

En este cruce de caminos entre lo académico y lo laboral, se evidencia que, aunque el modelo educativo es flexible, demanda grandes cantidades de tiempo representado en labores autónomas que requieren permanente atención. Por esta razón, es imprescindible la presencia de una flexibilidad, acompañada por la promoción de hábitos y disciplina de estudio que permita reducir el resagamiento que redunda posteriormente en abandono de los estudiantes (ver figura 4.9).

Figura 4.9. Causas laborales en relación con las causas académicas

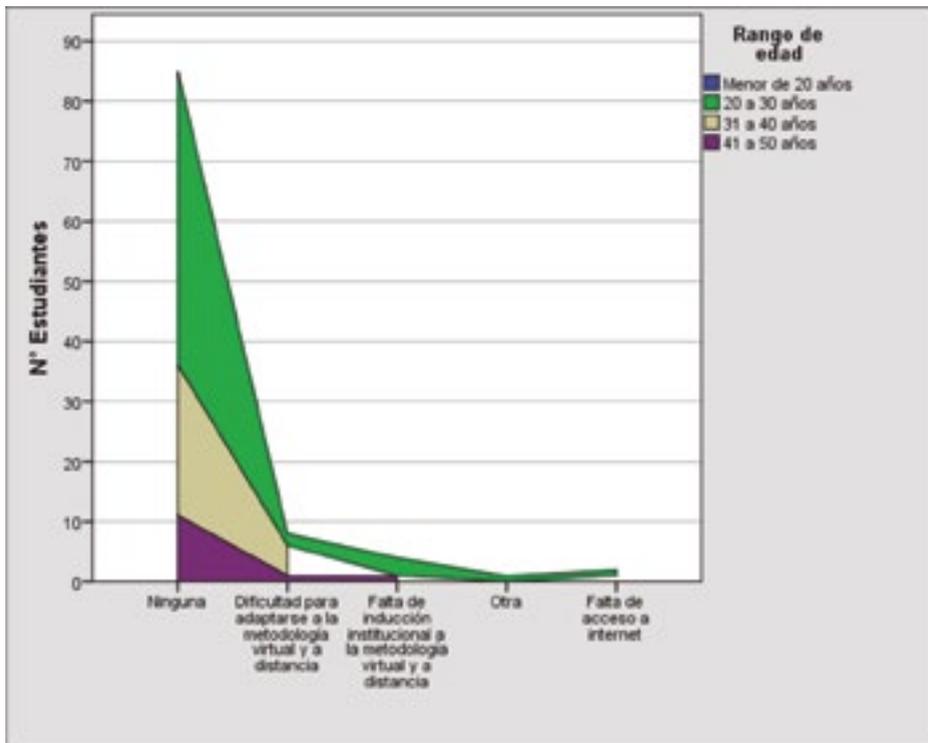


Condiciones académicas y metodológicas

Por otra parte, como se ve en la figura 4.10, respecto a las causas propias de la metodología virtual y a distancia, tan solo 5 personas (5%) de 31 a 40 años dijeron tener dificultad para adaptarse a la metodología al igual que 2 personas (2%) de 20 a 30 años y 3 personas (3%) de 20 a 30 años afirmaron no haber tenido una inducción institucional a la metodología. En este punto sería interesante reflexionar sobre la percepción que se tiene del manejo de los entornos virtuales. Es decir, esta parte del estudio reflejaría un posible desconocimiento del modelo virtual y a distancia en sus acepciones técnicas y didácticas y la confusión con el manejo del sentido común en la aproximación al manejo de las herramientas virtuales en otros contextos. En efecto, sería interesante indagar por el conocimiento respecto a la diferencia entre

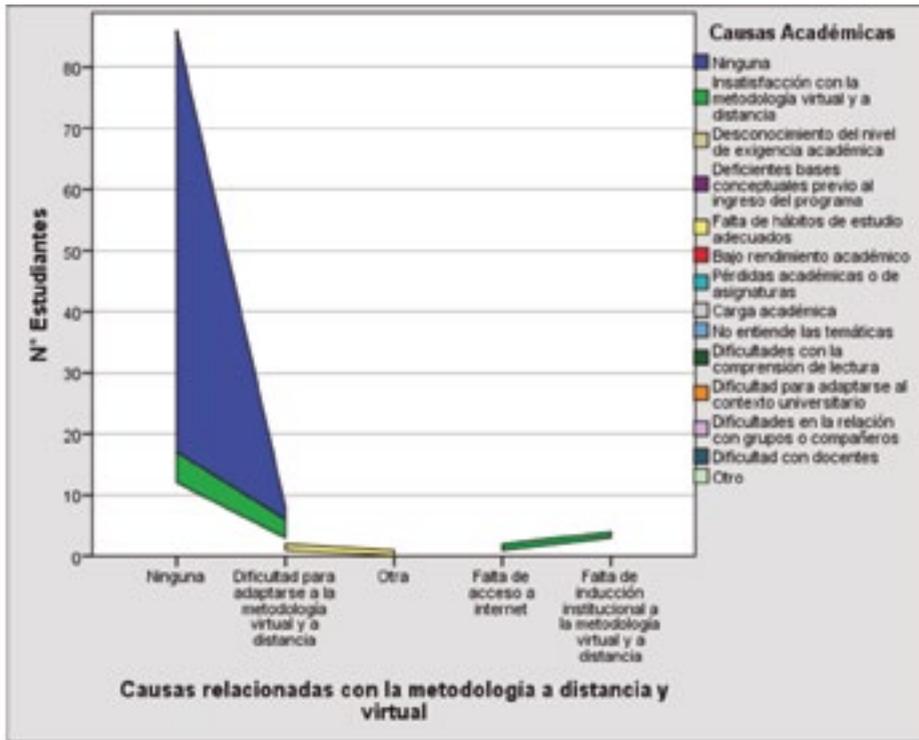
el manejo de las herramientas básicas del internet y el uso pedagógico de las mismas en las aulas virtuales, pues como menciona Muradas (2016), investigaciones recientes evidencian las dificultades recurrentes en este sentido. Esto se refuerza con la caracterización del siguiente apartado.

Figura 4.10. Causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual por rango de edad



Desde este lugar, y conexo a los datos reflejados en la figura 4.11, al ver las causas académicas cotejadas con las causas de la metodología virtual y a distancia se observó que el 9.9% se mostró inconforme con la metodología virtual y a distancia, mientras que el 5.9% manifiesta que exige una alta carga académica.

Figura 4.11. Causas académicas por causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual



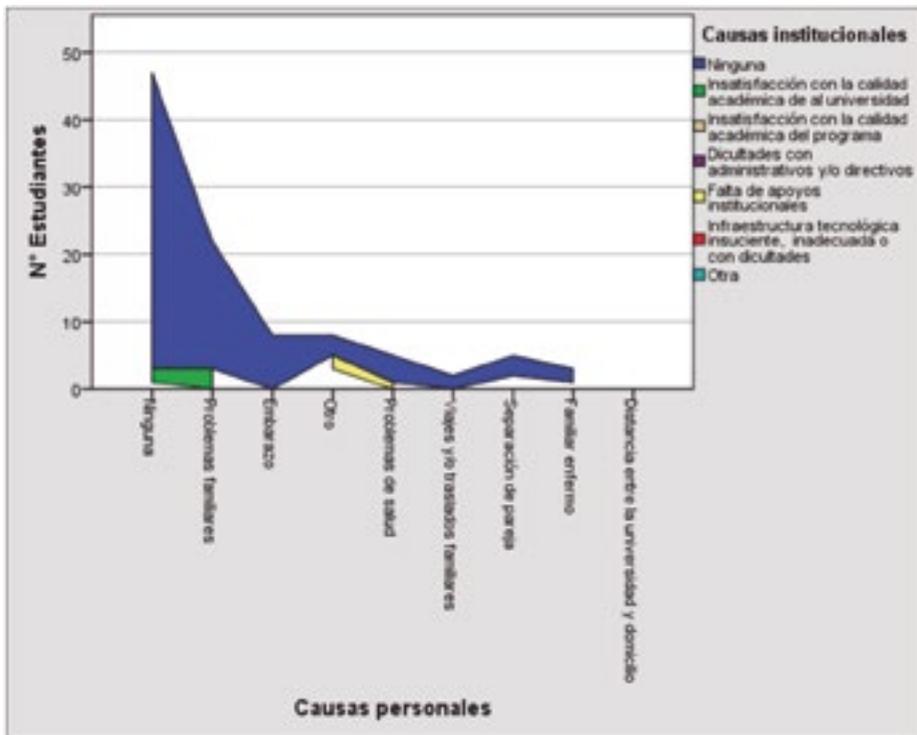
Se corroboran las tendencias mencionadas, pues este conjunto de características derivadas del modelo virtual y distancia tiene consecuencias dinámicas de deserción asociadas a los servicios complementarios a la educación tradicional y que emergerían a manera de necesidad de acompañar a los estudiantes, que se ve potenciado por el sentimiento de soledad y abandono con que algunos estudiantes deciden poner límite y abandonar sus estudios (Capera, 2015).

Causas personales “institucionales y no institucionales”

En la figura 4.12 se muestra que, dentro de las causas personales de la deserción, 19 personas (18.8%) dijeron que los problemas familiares son una cau-

sal importante, 8 personas (7.9%) dijeron que el embarazo lo es y 4 personas (4%) manifestaron los problemas de salud. Solo hubo 3 personas (3%) que se sintieron insatisfechas con la calidad académica de la institución educativa y además de eso tuvieron problemas familiares. Este ítem estaría relacionado, más que con factores académicos, con premisas comunicacionales entre el estudiante y la institución. No se trataría de manera tajante de condiciones socioeconómicas, sería más bien factores que podrían tener canales bidireccionales de comunicación que aportarían a la solución de problemas, dudas e inquietudes en los que la universidad puede ser un aporte (así lo dejan entrever Murcia y Ramírez, 2015).

Figura 4.12. Causas personales en relación con las causas institucionales



Conectado con lo anterior, Suárez y Díaz (2015) en su trabajo sobre estrés académico y deserción, manifiestan la necesidad de ponderar los niveles de relación entre el rendimiento académico y los posibles factores de deserción

ligados a los procesos de acompañamiento más que a los de retención. Estas deberían, desde la perspectiva propuesta por Suárez y Díaz (2015), ser ponderadas desde experiencias exitosas enmarcadas en sistemas educativos como los de Reino Unido, Finlandia, Canadá, Irlanda del Norte, Estados Unidos, entre otras, en donde, el acompañamiento puede analizarse desde cuatro dimensiones diferentes y complementarias,

social (procesos técnicos y de comunicación y socialización de saberes y experiencias), psicopedagógica (formación de actitudes y fortalecimiento de voluntades), política (compromiso de los actores con el cambio educativo) y educativa-cultural (apropiación de los valores y del contexto cultural). Así mismo, los resultados del acompañamiento son de tres tipos, con temporalidades diferentes: individuales (resultados inmediatos de aprendizaje) nivel de estructura (eficacia escolar de mediano plazo); nivel de sociedad (resultados económicos y sociales de largo plazo). (p. 307).

Esto conduce a generar experiencias locales que permitan fortalecer las políticas de prevención de la deserción, por ejemplo, el estudio realizado se corresponde con referencias de alto valor de experticia como el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), desde donde se han tipificado los factores de deserción desde perspectivas multivariadas. A este respecto, Arenas y Campo (2016) observan cómo son determinantes la

falta de disciplina por parte de los aprendices al no dedicar el tiempo suficiente para realizar las actividades propuestas, desconocimiento en el manejo de herramientas tecnológicas (TIC), desmotivación de los aprendices y falta de interés con el curso bajo la modalidad virtual, poca capacidad económica para el acceso a internet, insuficiente acompañamiento por parte del tutor y complejidad de los contenidos de los cursos; de todas las posibles causas de deserción, una de las más representativas es el factor tiempo dedicado a desarrollar el curso, porque predominaron los aprendices que simultáneamente estudiaban y trabajaban, además por poca disponibilidad horaria no terminaron los cursos virtuales; también, se evidenció que los aprendices no estuvieron de acuerdo con ninguno de los factores de deserción planteados, eligiendo la opción “ninguna de las anteriores”, lo cual se puede interpretar que se inscriben en los cursos, con la intención de apropiarse del material didáctico para fines personales, como lo manifestaron algunos tutores en las entrevistas realizadas. (p. 202).

Conclusiones

Una obligada conclusión del estudio pasa por la necesidad de brindar soluciones integrales que tengan un impacto multifactorial en los procesos de mitigación del impacto de la deserción. Privilegiar solo algunos aspectos redundaría en soluciones parciales. Caraballo (2017) pone en discusión estos aspectos argumentando que

de acuerdo a los resultados obtenidos para lograr aumentar la retención es necesario un enfoque sistemático de largo plazo, orientado a mejorar la calidad de las prácticas institucionales y favorecer el éxito estudiantil. Al ser la deserción y la permanencia problemas multifactoriales, no se pueden emplear estrategias únicas y fijas en el tiempo, estas deben ser sistemáticas y dinámicas. Las estrategias de retención deben ser comprensivas e integrales (desde el ingreso hasta la graduación). (pp.18-19).

De todos los factores causales de la deserción, el desempleo, los problemas familiares y la pérdida de apoyo económico por parte de la familia, fueron las principales causas del retiro de las personas que participaron del estudio. Si bien, en buena medida, una cantidad considerable suspendió sus estudios para trabajar y posiblemente para obtener dinero para costear sus gastos, al cabo de 2 años, un gran número de personas retomaron sus carreras y solo unas pocas decidieron no estudiar más.

Por ende, sería relevante revisar si las estrategias de apoyo económico que brindan las instituciones educativas que hicieron parte del estudio son bien difundidas entre los estudiantes, son accesibles para todos y si responden efectivamente a las necesidades de los educandos que cursan programas virtuales y a distancia; puesto que el estudio demuestra que casi una tercera parte de la muestra reportó los problemas financieros como causas de retiro y esto hace necesario que a futuro se establezca una asesoría personalizada virtual a los estudiantes respecto a las alternativas de financiación a las que pueden acceder e, incluso, pensar en la posibilidad de becas medias o parciales para aquellas mujeres que sean madres cabeza de familia o madres solteras que demuestren dificultades económicas, de tal manera que puedan finalizar sus estudios sin problemas.

Un dato no menor es el de que en su mayoría las personas de la muestra eran mujeres solteras dentro en un rango de 20 a 30 años, quienes posiblemente se retiraron de sus estudios al tener problemas económicos que les impedían costear gastos familiares y en otros casos por problemas personales como falta de tiempo para compartir con sus seres queridos y la aparición de gastos imprevistos asociados a situaciones como el embarazo. Otros factores relevantes, que llevaron a deserción de forma importante, fueron el cruce de horarios laborales y de estudio y la falta de apoyo de su lugar de trabajo para sacar tiempo para las tareas escolares.

Respecto a los demás factores considerados, a saber, por causas académicas, de la metodología virtual y a distancia, entre otras, se presentan cifras de incidencia muy variables, pero en suma se van haciendo importantes. En consecuencia, se deben privilegiar además soluciones que incidan directamente a los modelos pedagógicos aplicados a los entornos respectivos. Retomando a García (2017),

el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos de cada acción formativa que de los recursos seleccionados para el aprendizaje. Con diseños rigurosos, sean en formatos presenciales o en modalidad a distancia, los resultados no difieren significativamente. En consecuencia, el caso es que a estas alturas del siglo XXI se hace difícil poner en duda la eficacia y eficiencia de proyectos educativos no presenciales que estén soportados por sólidos diseños pedagógicos. (p. 12).

Es posible que la transformación del modelo tenga que ver más que con las herramientas tecnológicas, con la apuesta curricular desde la cual se erige. Siguiendo a Zárate y Hernández (2016), tendría que ver con “la gestión socialmente responsable para la disminución de los índices de abandono en Tecnología y Gestión Empresarial no debe limitarse a la flexibilización curricular, evaluativa y la nivelación académica, sino a la identificación y atención integral de las necesidades y factores de abandono de los estudiantes” (p. 262).

Referencias

Arenas, A. y Campo, M. (2016). Deserción académica en los cursos de complementaria virtual del Centro de Comercio y Servicios del Sena, Risaralda. *Revista SENNOVA*, 2(2), 187-205. <http://revistas.sena.edu.co/index.php/sennova/article/viewFile/556/619>

Areth, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68838021007.pdf>

Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de investigación UNAD*, 14(1), 61-79. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1346/0>

Caraballo, O. (2017). Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior. Caso de estudio: Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8).

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2). <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737/16097>

Muradas, M. (2016). Diagnóstico de algunos factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil de los alumnos de la Universidad Politécnica del Centro. *Perspectivas docentes*, (59). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349202>

Murcia, N. y Ramírez, P. (2015). Factores asociados a la deserción estudiantil en programas virtuales: consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45(6). <http://revistas.um.es/red/article/view/238631>

Ortega, S. y Moreno, M. (2014). Efectos de la flexibilidad didáctica sobre la calidad del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (42), 38-47. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/493/1027>

Peña, F. y Cabanzo, C. (2019). *Análisis de la Permanencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Compilación de Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. III) https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf

Peralta, R. y Mora, J. (2016). El Abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. *Revista de Universidad Tecnológica de Panamá*. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330>

Rodríguez, A. y Vidal, J. (2019). Diferencias entre hombres y mujeres en el arrepentimiento respecto a la titulación universitaria elegida desde la perspectiva del desajuste formación-empleo. Compilación de actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. III) https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf

Suárez, N. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>

Universidad Nacional de Colombia. (2007). *Cuestión de supervivencia*. Universidad Nacional de Colombia.

Zárate R. y Hernández M. (2016). Orientaciones socialmente responsables para la permanencia estudiantil en programas de educación a distancia de la Universidad Industrial de Santander - UIS. *Entramado*, 12(1), 250-264. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/475>

Anexos

Tabla 4.1. Cuanto tiempo dejó de estudiar antes de iniciar sus estudios universitarios con dicha institución por rango de edad

		Rango de edad								Total	
		Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años		N.º	%
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Cuanto tiempo dejó de estudiar antes de iniciar sus estudios universitarios con dicha institución	Menos de un año	1	1.0	25	24.8	6	5.9	4	4.0	36	35.6
	Entre 1 y 2 años	0	0.0	25	24.8	12	11.9	2	2.0	39	38.6
	Entre 3 y 5 años	0	0.0	2	2.0	7	6.9	3	3.0	12	11.9
	Más de 5 años	0	0.0	4	4.0	6	5.9	4	4.0	14	13.9
Total		1	1.0	56	55.4	31	30.7	13	12.9	101	100.0

Tabla 4.2. Causas financieras por estado civil

		Estado civil								Total	
		Soltero (a)		Casado(a)		Unión Libre		Divorciado/ Separado(a)		N.º	%
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Causas financieras	Ninguna	15	14.9	9	8.9	7	6.9	0	0.0	31	30.7
	Pérdida de apoyo económico personal o familiar	8	7.9	2	2.0	3	3.0	2	2.0	15	14.9
	Desempleo	20	19.8	3	3.0	3	3.0	1	1.0	27	26.7
	Nuevos gastos personales y/o familiares	5	5.0	7	6.9	5	5.0	2	2.0	19	18.8
	Negociación de solicitudes de créditos	2	2.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.0

Continuación Tabla 4.2. Causas financieras por estado civil

	Estado civil								Total	
	Soltero (a)		Casado(a)		Unión Libre		Divorciado/ Separado(a)			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Falta de apoyo institucional frente a dificultades económicas	3	3.0	1	1.0	0	0.0	1	1.0	5	5.0
Falta de apoyo económico empresarial para continuar con sus estudios	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Otra	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Total	55	54.5	22	21.8	18	17.8	6	5.9	101	100.0

Tabla 4.3. En el momento que dejó de estudiar usted por rango de edad

	Rango de edad								Total	
	Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
En el momento que dejó de estudiar usted										
Cambió de programa	0	0.0	5	5.0	1	1.0	1	1.0	7	6.9
Cambió de sede	0	0.0	2	2.0	0	0.0	0	0.0	2	2.0
Se fue a estudiar a otra universidad	0	0.0	12	11.9	3	3.0	1	1.0	16	15.8
Decidió no estudiar más	0	0.0	3	3.0	4	4.0	4	4.0	11	10.9

Continuación Tabla 4.3. En el momento que dejó de estudiar usted por rango de edad

	Rango de edad								Total	
	Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Se dedicó a trabajar	1	1.0	22	21.8	14	13.9	6	5.9	43	42.6
Ninguna de las anteriores	0	0.0	12	11.9	9	8.9	1	1.0	22	21.8
Total	1	1.0	56	55.4	31	30.7	13	12.9	101	100.0

Tabla 4.4. Causas laborales por rango de edad

		Rango de edad								Total	
		Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años			
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Causas laborales	Ninguna	1	1.0	42	41.6	24	23.8	9	8.9	76	75.2
	Cruce de horarios académicos con los laborales	0	0.0	4	4.0	4	4.0	4	4.0	12	11.9
	Ascenso laboral	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
	Falta de apoyo empresarial para los tiempos académicos	0	0.0	5	5.0	1	1.0	0	0.0	6	5.9
	Otra	0	0.0	4	4.0	2	2.0	0	0.0	6	5.9
Total		1	1.0	56	55.4	31	30.7	13	12.9	101	100.0

Tabla 4.5. Causas laborales por género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N.º	%
		N.º	%	N.º	%		
Causas laborales	Ninguna	55	54.5	21	20.8	76	75.2
	Cruce de horarios académicos con los laborales	3	3.0	9	8.9	12	11.9
	Ascenso laboral	0	0.0	1	1.0	1	1.0
	Falta de apoyo empresarial para los tiempos académicos	6	5.9	0	0.0	6	5.9
	Otra	5	5.0	1	1.0	6	5.9
Total		69	68.3	32	31.7	101	100.0

Tabla 4.6. Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios por rango de edad

		Rango de edad								Total	
		Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años		N.º	%
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios fueron:	Ascenso laboral	0	0.0	1	1.0	2	2.0	1	1.0	4	4.0
	Orgullo familiar	1	1.0	10	9.9	3	3.0	4	4.0	18	17.8
	Aportar a la sociedad	0	0.0	12	11.9	7	6.9	2	2.0	21	20.8
	Mejorar sus ingresos personales	0	0.0	9	8.9	3	3.0	1	1.0	13	12.9
	Mejorar sus ingresos familiares	0	0.0	3	3.0	7	6.9	1	1.0	11	10.9

Continuación Tabla 4.6. Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios por rango de edad

	Rango de edad								Total	
	Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años		N.º	%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Es lo que siempre quiso estudiar	0	0.0	12	11.9	5	5.0	4	4.0	21	20.8
Por descarte, sin otra posibilidad	0	0.0	4	4.0	1	1.0	0	0.0	5	5.0
Otra	0	0.0	0	0.0	2	2.0	0	0.0	2	2.0
Ninguna de las anteriores	0	0.0	5	5.0	1	1.0	0	0.0	6	5.9
Total	1	1.0	56	55.4	31	30.7	13	12.9	101	100.0

Tabla 4.7. Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios por género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N.º	%
		N.º	%	N.º	%		
Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios fueron:	Ascenso laboral	1	1.0	3	3.0	4	4.0
	Orgullo familiar	12	11.9	6	5.9	18	17.8
	Aportar a la sociedad	13	12.9	8	7.9	21	20.8
	Mejorar sus ingresos personales	7	6.9	6	5.9	13	12.9
	Mejorar sus ingresos familiares	8	7.9	3	3.0	11	10.9
	Es lo que siempre quiso estudiar	19	18.8	2	2.0	21	20.8
	Por descarte, sin otra posibilidad	2	2.0	3	3.0	5	5.0

Continuación Tabla 4.7. Las motivaciones que le llevaron a iniciar sus estudios universitarios por género

	Género				Total	
	Femenino		Masculino		N.º	%
	N.º	%	N.º	%		
Otra	2	2.0	0	0.0	2	2.0
Ninguna de las anteriores	5	5.0	1	1.0	6	5.9
Total	69	68.3	32	31.7	101	100.0

Tabla 4.8. Causas laborales por causas académicas

Causas académicas		Causas laborales								Total			
		Ninguna		Cruce de horarios académicos con los laborales		Ascenso laboral		Falta de apoyo empresarial para los tiempos académicos		Otra			
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
	Ninguna	58	57.4	5	5.0	0	0.0	3	3.0	5	5.0	71	70.3
	Insatisfacción con la metodología virtual y a distancia	4	4.0	4	4.0	1	1.0	0	0.0	1	1.0	10	9.9
	Desconocimiento del nivel de exigencia académica	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
	Deficientes bases conceptuales previo al ingreso del programa	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0

Continuación Tabla 4.8. Causas laborales por causas académicas

	Causas laborales										Total	
	Ninguna	Cruce de horarios académicos con los laborales				Ascenso laboral	Falta de apoyo empresarial para los tiempos académicos		Otra			
		N.º	%	N.º	%		N.º	%			N.º	%
Falta de hábitos de estudio adecuados	1	1.0	0	0.0	0	0.0	2	2.0	0	0.0	3	3.0
Bajo rendimiento académico	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Pérdidas académicas o de asignaturas	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Carga académica	6	5.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	5.9
Dificultades con la comprensión de lectura	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Dificultad para adaptarse al contexto universitario	2	2.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.0
Dificultades en la relación con grupos o compañeros	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Otro	2	2.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0	0	0.0	3	3.0
Total	76	75.2	12	11.9	1	1.0	6	5.9	6	5.9	101	100.0

Tabla 4.9. Causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual por rango de edad

		Rango de edad								Total	
		Menor de 20 años		20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años		N.º	%
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual	Ninguna	1	1.0	49	48.5	25	24.8	11	10.9	86	85.1
	Falta de inducción institucional a la metodología virtual y a distancia	0	0.0	3	3.0	0	0.0	1	1.0	4	4.0
	Dificultad para adaptarse a la metodología virtual y a distancia	0	0.0	2	2.0	5	5.0	1	1.0	8	7.9
	Falta de acceso a internet	0	0.0	1	1.0	1	1.0	0	0.0	2	2.0
	Otra	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Total		1	1.0	56	55.4	31	30.7	13	12.9	101	100.0

Tabla 4.10. Causas académicas por causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual

		Causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual										Total	
		Ninguna		Falta de inducción institucional a la metodología virtual y a distancia		Dificultad para adaptarse a la metodología virtual y a distancia		Falta de acceso a internet		Otra		N.º	%
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Causas académicas	Ninguna	69	68.3	0	0.0	2	2.0	0	0.0	0	0.0	71	70.3
	Insatisfacción con la metodología virtual y a distancia	5	5.0	1	1.0	3	3.0	1	1.0	0	0.0	10	9.9
	Desconocimiento del nivel de exigencia académica	0	0.0	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
	Deficientes bases conceptuales previo al ingreso del programa	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
	Falta de hábitos de estudio adecuados	0	0.0	1	1.0	1	1.0	0	0.0	1	1.0	3	3.0
	Bajo rendimiento académico	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
	Pérdidas académicas o de asignaturas	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
	Carga académica	6	5.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	5.9

Continuación Tabla 4.10. Causas académicas por causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual

	Causas relacionadas con la metodología a distancia y virtual										Total	
	Ninguna		Falta de inducción institucional a la metodología virtual y a distancia		Dificultad para adaptarse a la metodología virtual y a distancia		Falta de acceso a internet		Otra		N.º	%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Dificultades con la comprensión de lectura	0	0.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Dificultad para adaptarse al contexto universitario	0	0.0	1	1.0	1	1.0	0	0.0	0	0.0	2	2.0
Dificultades en la relación con grupos o compañeros	1	1.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Otro	2	2.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0	0	0.0	3	3.0
Total	86	85.1%	4	4.0	8	7.9	2	2.0	1	1.0	101	100.0%

Capítulo V.

Aportes del caso de estudio para la identificación y abordaje de los factores de deserción en la metodología a distancia y virtual

Hedry Orozco Lara
Germán Torres Escobar
Adriana Beltrán Ariza
Laura Parra Espitia
Carlos Cabanzo Carreño

En este capítulo se presentan las conclusiones basadas en los resultados obtenidos de la investigación, que incluye además del componente empírico analítico (la evidencia de la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario, el análisis de los factores asociados a la deserción universitaria en programas a distancia virtual), el sustento teórico y antecedentes propios de la revisión documental, así como algunas recomendaciones para disminuir los índices de deserción en el ámbito de la educación superior a distancia virtual.

Es importante resaltar dentro de las conclusiones los aspectos referentes identificados en cuanto a la población de estudio, los factores de deserción, los retos institucionales y los relacionados con la metodología a distancia.

Con respecto a la población de estudio, quien se matricula en la modalidad a distancia, es población adulta que mayoritariamente supera los 25 años, con varias de sus metas de vida alcanzadas, pues, probablemente han consolidado una familia o están en esa tarea, ya se encuentran vinculados al mundo

laboral, con ingresos propios. Por lo general, viven independientes, con claridad en su proyección universitaria, puesto que tal vez esa sea la oportunidad de acceder al mundo académico para estudiar lo que realmente les apasiona o el campo de estudio está relacionado con su contexto laboral, lo que les permite acceder a ascensos y mejoras profesionales, laborales y/o salariales. Se muestran como personas autónomas y autorreguladas, con comportamientos responsables al cumplimiento de las exigencias académicas. Dentro de los retos a los que se enfrentan se encuentran como relevantes tener largo tiempo sin estudiar, adaptabilidad a la metodología, inexperiencia en el uso de las TIC, acceso a medios de conectividad (internet, banda ancha), dificultades económicas, la administración del tiempo dado los cruces de horarios laborales con responsabilidades familiares versus académicas, las prioridades que se le puedan presentar ante otras actividades y/o situaciones de su ciclo vital (como desempleo, embarazos, cuestiones de salud, separación de pareja, compra de vivienda, nuevos gastos familiares, entre otras) y manejo de la frustración para perseverar en su graduación, ante los obstáculos que se le pueden presentar.

En cuanto a los factores de deserción prevalece dentro de los identificados, históricamente asociados a este tema, el factor económico, el cual sigue impactando como prioritario; en la modalidad a distancia se identifica de igual manera, pero particularmente porque el estudiante es su propio proveedor y sus redes de apoyo económico son limitadas, dentro de las que se reconocen sus parejas sentimentales, préstamos en las empresas donde laboran y los créditos financieros en bancos y/o cooperativas, en ocasiones de las mismas universidades, que repercuten en deudas y largos periodos de limitaciones en gustos y necesidades. Otro de los factores relevantes identificados en la metodología son el no tener claridad previa de la modalidad, lo que genera dificultades en la adaptación a la metodología, hábitos de estudio-manejo del tiempo y más si la persona lleva más de dos años sin estudiar.

En cuanto a aspectos institucionales, es importante resaltar el papel fundamental que tienen las instituciones de educación superior, pues se puede evidenciar que son quienes deben desarrollar la estrategia y adecuarla a la población que impacta, teniendo en cuenta que puede ser mucho más diver-

sa, dada la oportunidad de poder acudir presencialmente en cortos periodos de tiempos formativos o no acudir en su totalidad a las instalaciones físicas.

Es por esto que cobra relevancia ponderar la selección de estudiantes y las estrategias de socialización del modelo virtual y a distancia. Si bien la oferta y demanda de este tipo de programas está signada por la duda histórica del Estado y de la sociedad en general, con la puesta a disposición de espacios formativos que propendan de forma democrática a la movilidad social, es necesario afinar los criterios desde los que se debe ampliar la oferta cuidando de la calidad que le debe ser propia.

Es clave aunar esfuerzos para la inversión en plataformas prácticas y amigables, que tengan en cuenta tecnologías que faciliten la inclusión a población en condición de discapacidad, como también el desarrollo de estrategias de seguimiento y alertas tempranas con el uso de software que permitan caracterizar a la población, anticiparse de manera oportuna a sus necesidades y aportar de manera eficiente a la graduación.

Algunos retos para las universidades que ofrecen programas de educación virtual y a distancia en Colombia son concientizar a los estudiantes sobre la importancia de pedir ayuda oportunamente cuando tengan dificultades académicas, por eso es necesario desarrollar estrategias que favorezcan la red de apoyo familiar de los estudiantes o acompañamiento con otros estudiantes (par), como monitorías y tutorías, para que les acompañen desde sus propios espacios en su proceso de aprendizaje mientras adquieren experticia en el manejo de la modalidad y refuerzo en asignaturas o temáticas que dificultan el aprendizaje; e igualmente, capacitar a estos educandos tanto en el uso de plataformas educativas como en las características propias de la educación virtual y a distancia, especialmente, en el primer año de la carrera.

A nivel de la planta docente, es necesario que estos permanezcan en constante formación y sensibilización de parte de las instituciones, con el fin de que aprendan las dinámicas propias de la interacción virtual, el acceso a plataformas educativas virtuales, estrategias pedagógicas que les permitan hacer una identificación, retroalimentación y seguimiento adecuado a sus estudiantes, aportando a su formación profesional, pero, de igual manera, trabajando conjuntamente con las estrategias institucionales que favorecen

la graduación ante las dificultades presentadas, así como en e-research (Estallega y Ardévol, 2011) o investigación pedagógica sobre los procesos de enseñanza virtual que les permitan mejorar sus prácticas pedagógicas (Durán et al., 2015; Lozano y Tamez, 2014).

Por ejemplo, de acuerdo con Restrepo (2005), algunas estrategias que deben tener presente los docentes de esta modalidad son la dosificación de la información, lecturas y actividades de acuerdo con la disponibilidad de tiempo de los educandos para estudiar, personalizar las clases y ajustarlas de acuerdo con los avances y dificultades de cada estudiante y la flexibilización de los tiempos de entrega de las actividades, de tal manera que tengan más alternativas para responder a las exigencias planteadas por el docente.

Otro factor que emerge en dicha modalidad es el de la atención más personalizada que esperan los estudiantes durante su proceso académico, con miras a una acentuación de una comunicación bidireccional que dé respuestas a las dudas e inquietudes propiciadas, de manera oportuna, en espacios sincrónicos, asincrónicos o presenciales o a través del uso de medios comunicacionales como el correo electrónico, vía telefónica o las redes sociales, generando así la necesidad de aumentar el número de trabajadores (sean docentes, personal administrativo y profesionales de apoyo) versus el número de estudiantes, que permitan tener grupos focales según porcentaje de matriculados, periodos de formación, programas académicos y poblaciones específicas que además de fortalecer el proceso académico, sirvan de interlocutor entre las necesidades del estudiante y la oferta o estrategias institucionales, donde este pueda acudir o recibir la orientación pertinente.

Dentro de este contexto, las áreas administrativas y bienestar universitario juegan un papel importante, puesto que es necesario visibilizar al estudiante de esta modalidad, de manera integral, dentro de la comunidad académica y se debe facilitar el contacto y la oferta de beneficios institucionales, haciendo uso de tecnologías tales como aulas virtuales, páginas y servicios web, foros, chats y formularios en línea, videoconferencias, videotutoriales y streaming, redes sociales, aplicaciones móviles y aplicativos o softwares que permitan el manejo documental.

De otro lado, en lo relativo a las acciones enfocadas en brindar ayudas económicas y de generación de empleo a sus estudiantes, en cuanto al primer aspecto, es importante el desarrollo de sistemas de becas parciales por rendimiento académico, el ofrecimiento de descuentos por condiciones socioeconómicas, con mayor porcentaje a poblaciones específicas (como por ejemplo, madres o padres cabeza de familia, personas en condición de discapacidad, enfermedades crónicas, desempleados, personas con bajos ingresos), pero también, aporte en beneficios económicos de otra índole, tales como acceso a servicios de internet, descuentos en compra de equipos tecnológicos, en transportes municipales e intermunicipales en casos de traslados, acceso a servicios con entidades de salud, movilidad internacional; en cuanto al segundo aspecto, promover la gestión a la empleabilidad de los estudiantes, con acceso a plataformas de vinculación laboral y gestión empresarial.

Con respecto a la incidencia de la modalidad a distancia, determinante en la permanencia de los estudiantes en su proyecto de formación, es importante la identificación de las pedagogías y las didácticas, la flexibilidad en los asuntos curriculares acordes a la población, lo que tiene que ver con las nuevas perspectivas de los espacios académicos, así como las didácticas asociadas al uso de tecnologías diversas. De igual manera, el modelo formativo en el cumplimiento de los tiempos de las asignaturas, el cual es significativo que sea más corto y repercuta de manera positiva en la disminución del estrés académico, tiene un nivel de incidencia. Otro aspecto clave es el favorecimiento de cursos introductorios y de inducción al uso de las plataformas, aulas y mecanismos institucionales de asesorías, como los mecanismos de divulgación.

Ahora bien, en medio de todo se encuentra la autonomía y el trabajo colaborativo, como elementos importantes en el espacio decisivo dentro del cual se generan oportunidades, pero también, debilidades en el momento en que los diferentes actores educativos se encuentran en el modelo. Es decir, puede significar la libertad fincada en la disciplina necesaria en el momento de abordar los diferentes espacios formativos, o por otro lado una proclividad hacia la toma de decisiones erradas en el escenario de interacción educativa (Chaves, 2017).

Retos por afrontar en la educación superior virtual y a distancia

En términos institucionales sería pertinente que las universidades ampliaran la contratación de planta docente y del área de bienestar universitario para los programas de educación virtual y a distancia, con el fin de poder personalizar el contacto con los estudiantes y poder responder de manera más efectiva a sus necesidades de aprendizaje según Cabero et al. (2010). Además, es necesario que se realicen inversiones presupuestales en aplicativos y softwares que faciliten el seguimiento y acompañamiento, junto a sistemas de alertas tempranas en plataformas virtuales, con el propósito de detectar oportunamente estudiantes en riesgo de desertar de un determinado programa académico, y contactarles para ofrecerles la ayuda que requieran, evitando que se retiren del programa y no logren graduarse.

Por otro lado, a nivel de la financiación, las universidades podrían establecer convenios con entidades de becas y crédito educativo y otros beneficios económicos, así como con empresas nacionales y extranjeras para desarrollar programas de becas y crédito para los estudiantes de esta modalidad, programas de intercambio estudiantil internacionales con otras universidades de la modalidad y programas de prácticas profesionales e inserción laboral más estructurados que motiven a los estudiantes a vincularse a la modalidad.

De igual manera, sería pertinente ofrecer incentivos o ayudas institucionales para aquellos desertores que diligencien instrumentos de recolección de información y participen tanto directa como indirectamente en el desarrollo de las investigaciones institucionales, esto se traduce en aspectos que motivan a las personas y a la vez pueden contribuir para que quienes desertaron se sientan reconocidos y tengan nuevamente el impulso de retomar sus estudios.

Esta investigación se constituye en una fase inicial de trabajo conjunto que permitió aportes en el conocimiento entre las dos instituciones educativas sobre la temática de la deserción y sirvió de referente positivo en la construcción y validación de otros instrumentos de recolección de información, el aumento en la cobertura y la muestra poblacional y el afinamiento de las categorías de análisis. Por esta razón, una segunda fase supondría la profundización en algunos factores que representan un peso específico mayor en las

cifras de impacto. Así mismo, el ejercicio permite perfeccionar estrategias de acopio, organización y configuración del corpus y minería de datos que en el futuro pueda contar con la articulación de enfoques de investigación a través de los cuales se pueda focalizar en términos poblacionales.

Referencias

Cabero, J., Llorente, C. y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 35(28), 149-157. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4267/b15929796-1.pdf?sequence=6>

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/viewFile/2241/2507>

Durán, R., Estay, C. y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, (43), 77-86. http://bibliografia.eovirtual.com/Dur%C3%A1naR_2015_Adopci%C3%B3n.pdf

Estalella, A. y Ardévol, E. (2011). *E-research*: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 18(55), 87-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352011000100004&script=sci_abstract

Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED*, 17(2), 197-221. <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>

Restrepo, B. (2005). *Consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad en la educación virtual*. <https://docplayer.es/13411347-Consideraciones-sobre-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-virtual.html>

Datos de autores



Hedry Orozco Lara

Psicóloga, especialista en Gerencia de Riesgos Laborales, especialista en Gestión Integral de Calidad y candidata a magíster en Gestión del Conocimiento y Recursos Humanos de la Fundación Universitaria Iberoamericana. Con más de 10 años de experiencia en el campo organizacional y universitario, se ha desempeñado en procesos de selección, formación y capacitación desde sus roles administrativos y de manera independiente con diferentes empresas. Es docente universitaria desde hace 8 años, tanto en la modalidad presencial y virtual, en temas que aportan a la formación integral, fortalecimiento de competencias humanas, sociales y laborales. Desde hace 7 años se desempeña en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO en los cargos de Coordinadora de Permanencia y actualmente como Coordinadora de Salud.

Dentro de sus publicaciones se encuentra “Estrategias de intervención institucional para disminuir el abandono con el modelo de atención integral” (Clabes, 2016) y el estudio “Factores asociados a la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Sede Virtual y a Distancia” (Clabes, 2017).



Germán Andrés Torres Escobar

Psicólogo y magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana y magíster en Psicología Educativa de la Universidad de los Andes de Chile. Ha trabajado como orientador escolar de bachillerato en colegios privados, en donde ha realizado talleres de prevención de conductas de

riesgo, pautas de crianza y hábitos de estudio, además de efectuar asesorías personalizadas para jóvenes y niños con dificultades académicas, interpersonales y familiares.

Actualmente se desempeña como docente universitario especializado en asignaturas de medición y evaluación psicológica, personalidad y metodología de la investigación cuantitativa. Como parte de su rol ha investigado acerca del tema de la deserción universitaria y sus causas en programas de educación virtual y distancia



Adriana Beltrán Ariza

Magíster en Prevención de Riesgos Laborales, especialista en Sistema de Gestión de seguridad y salud en el trabajo. Líder del grupo de investigación de posgrados Gerencia de organizaciones educativas, empresariales y sociales (GOEES) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, reconocido por Colciencias, participante en los procesos de gestión de investigación y de conformación y gestión de semilleros de investigación pregrado y posgrados y participación en los procesos de autoevaluación y renovación de los programas de las especializaciones.

Docente de Metodología de la investigación, Proyecto de grado, Medicina Preventiva y Riesgos y salud ambiental, con experiencia en la creación de guías y actualización de las cátedras.

Designada por el sector empresarial para la participación en la construcción con el Ministerio de Salud y Protección Social en las guías de atención integral para desórdenes musculoesqueléticos y la guía para el uso y manejo seguro de plaguicidas en cultivos ornamentales y poscosecha.

Dentro de sus publicaciones se encuentra “Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Sede Virtual y a Distancia” (Clabes, 2017).



Laura Stella Parra Espitia

Licenciada en Ciencias Sociales, magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Y doctoranda en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana. Cuenta con experiencia investigativa en recuperación de procesos sociales tomando como herramienta la historia oral, y en el diseño, construcción y ejecución de proyectos escolares en derechos humanos y convivencia. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó y forma parte del grupo de investigación Ayelen. Entre sus publicaciones se encuentran los artículos titulados “Deserción escolar y desarrollo social: una mirada sobre el programa Volver a la escuela en Bogotá”, “El derecho a la educación en poblaciones excluidas: el caso del programa Volver a la escuela” y “Reconstruyendo las prácticas sociales en los espacios públicos de Bogotá de 1910 a 1948 desde la historia oral”.



Carlos Jairo Cabanzo Carreño

Licenciado en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Sociología de la Universidad Nacional, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Entornos virtuales de aprendizaje Virtual Educa OEI, especialista en Investigación en consumo y otras sustancias psicoactivas de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Docente investigador de la Licenciatura en Educación Infantil y Maestría en Educación UVD de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Líder del Grupo de Investigación Enlaces Pedagógicos GIEP, categorizado por Colciencias. Docente de las asignaturas Investigación Educativa, Fundamentos de investigación, Epistemología de la investigación, Políticas Educativas, Prácticas Pedagógicas, entre otras. Con publicaciones

en revistas, capítulos de libros y libros sobre temas de investigación, innovación y poblaciones. Par evaluador de la revista del IPAZUD, miembro del comité científico de la *Revista Hojas y Hablas*, editor del *Boletín Minuto Pedagógico*, UNIMINUTO.

Dentro de sus publicaciones se encuentra “Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Sede Virtual y a Distancia” (Clabes, 2017).

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de validación por jueces

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

PROYECTO:

FECHA:

ESCALA DE CALIFICACIÓN

Estimado(a): A continuación, se presentan una serie de criterios, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de dar su opinión sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta:

Marque con una (X) en SI o NO, en cada criterio según su opinión

CRITERIOS	SI (1)	NO (0)	OBSERVACIÓN
1. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación			
2. El instrumento propuesta responde a los objetivos del estudio			
3. La estructura del instrumento es adecuada			
4. Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de las categorías			
5. La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento			

6. Los ítems son claros y entendibles

7. El número de ítems es adecuado para su aplicación

SUGERENCIAS: _____

NOMBRE DE JUEZ EXPERTO(A): _____

DOCUMENTO: _____

CORREO: _____

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO(A): _____

Reseña

Este texto es parte del estudio investigación *“Análisis de los factores asociados a la deserción universitaria en programas a distancia tradicional y virtual en un grupo de instituciones educativas de Colombia. Estudio de casos múltiple”*, el cual se desarrolló gracias a la participación de estudiantes de la modalidad a distancia de dos universidades de Bogotá, de quienes se identificaron los factores que inciden en la deserción universitaria en dicha modalidad.

Este texto es parte del estudio investigación “Análisis de los factores asociados a la deserción universitaria en programas a distancia tradicional y virtual en un grupo de instituciones educativas de Colombia. Estudio de casos múltiple”, el cual se desarrolló gracias a la participación de estudiantes de la modalidad a distancia de dos universidades de Bogotá, de quienes se identificaron los factores que inciden en la deserción universitaria en dicha modalidad.

