

“RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA” – Primera Parte.

(Autor: Tcnl Lic Raúl Francisco CANTALUPPI – Lic. en Ciencias de la Educación- IESE, Maestrando en Educación Superior-UP, Jefe del Dpto. Servicio de Educación a Distancia al Exterior (SEADE) - correo electrónico: rcantaluppi@iese.edu.ar)

Resumen

El trabajo analiza el rendimiento académico y la deserción en la educación superior a distancia, a partir de estudios realizados entre 1986 y 2004, publicados en castellano, muchos de ellos, conducidos en el ámbito de la Universidad de Educación a Distancia de España (UNED).

Según las investigaciones analizadas, las variables que mejor predicen el alto rendimiento académico son: el efecto de las tutorías, la calidad de los materiales didácticos y la correcta elección de la carrera o curso.

Las variables asociadas con el bajo rendimiento y el abandono son: la poca dedicación al estudio, la falta de hábitos y la falta de técnicas de estudio, la escasa motivación y la dificultad para superar pruebas presenciales y a distancia.

Además, el análisis de las investigaciones realizadas en un período cercano a los veinte años permite detectar ciertos cambios. Por ejemplo, el interés por el efecto de la motivación o los estilos de aprendizaje son temas recientes que han sido favorecidos por las posibilidades de diseño que ofrecen las nuevas tecnologías aplicadas a la educación a distancia.

Desarrollo

INTRODUCCIÓN.

Satisfacer las múltiples demandas educativas de la sociedad actual es casi inviable. La necesidad constante de actualización profesional y personal en los distintos ámbitos del saber y del trabajo, las distancias, la escasez de tiempo y muchos otros factores contribuyen a que los sistemas educativos tradicionales no puedan afrontar las exigencias, debido a su amplitud y a su diversidad (García Aretio, 2002).

Este hecho y la tecnología disponible han impulsado el desarrollo de otra forma de enseñar y aprender que no exige estar presentes en un espacio y un tiempo como requiere la docencia convencional. Esta nueva forma es la “[enseñanza a distancia](#)”, alternativa abierta a los sistemas cerrados y presenciales.

Sin embargo, la educación a distancia no es un fenómeno de hoy. Ha estado presente como modo de enseñar y aprender durante ciento cincuenta años pero, en este siglo y medio ha evolucionado de manera sorprendente, apoyándose en los logros de tres generaciones de innovación tecnológica: la correspondencia, las telecomunicaciones y la telemática (García Aretio, 2002).

La educación a distancia “[por correspondencia](#)” se inició y desarrolló al compás de la expansión de los sistemas de correos de los Estados Unidos, en 1680. Cinco décadas después, en 1728, apareció un anuncio del Profesor Caleb Philipps, en la Gaceta de Boston, ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia (García Aretio, 2002).

Durante el siglo XIX siguió progresando. En Inglaterra, Isaac Pitman (1840) logró un gran éxito al programar un sistema de taquigrafía basado en tarjetas e intercambio postal con los alumnos. En 1856, el francés Charles Toussaint enseñaba por correspondencia su lengua, en Alemania. En 1894, el Rustinches Fernlehrinstitut de Berlín preparó, por este medio, a los estudiantes que debían rendir el examen de ingreso a la universidad. En 1903, con las Escuelas Libres de Ingenieros nació en España la primera experiencia de enseñanza por correspondencia y en 1920, se

implantó en la ex Unión Soviética el primer sistema por correspondencia (García Aretio, 2002).

No obstante, a pesar de esta expansión, es recién en el siglo XX y en la década del setenta cuando surgen las primeras instituciones encargadas de atender en forma exclusiva la demanda de estudios superiores a distancia: la Open University del Reino Unido (1970), la UNED de España (1972), la Teleuniversite de Québec, Canadá (1972), la Fern Universitat de Alemania Federal (1974), la Everyman's University de Israel (1974) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, en 1977 (García Aretio, 1987).

A partir de la década del noventa, la evolución de la enseñanza a distancia está íntimamente ligada a los avances en el campo de las telecomunicaciones y de la telemática. Éstas, aplicadas a la educación, han acortado la brecha que existía entre la denominada “educación presencial” y la educación a distancia. Las nuevas tecnologías han permitido que muchas personas tengan acceso a la educación y puedan hacerlo en su tiempo disponible sin el condicionamiento de horarios, conservando a la vez, la posibilidad de interactuar entre ellas gracias a los avances en el campo de las comunicaciones y a Internet.

En los últimos años, esto ha colaborado a que la educación a distancia tuviera un notable desarrollo. La necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la masificación de la educación, la globalización de la información, la forma vertiginosa en la que se generan los conocimientos y los adelantos de la tecnología de las comunicaciones y la informática son aspectos relevantes que han influido en este desarrollo.

García Aretio, L (2002) ha esbozado una definición amplia del concepto de educación a distancia al decir que: “es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)”.

Desde esta perspectiva, la educación a distancia se caracteriza:

- ⇒ por atender a una población estudiantil dispersa geográficamente,
- ⇒ utilizando múltiples mecanismos de comunicación (unidireccionales, bidireccionales, multidireccionales) complementados con relaciones personales dinámicas e innovadoras;
- ⇒ por la presentación de materiales instructivos elaborados por los mejores especialistas;
- ⇒ por la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje,
- ⇒ por la promoción y formación de habilidades para el trabajo independiente y autorresponsable;
- ⇒ por facilitar que el alumno permanezca en su medio natural y cultural,
- ⇒ por su flexibilidad que permite atender demandas coyunturales de la sociedad actual y las necesidades educativas de la población trabajadora y, finalmente,
- ⇒ por su costo decreciente a medida que avanza la etapa de implementación (García Aretio, 1987).

En la actualidad, muchos investigadores están estudiando la posibilidad de integrar diferentes teorías y abordajes en un modelo que pueda hacer frente a las exigencias de innovación constante, la flexibilidad, las relaciones interinstitucionales y la atención a un número de alumnos, cada vez mayor, en función de los

requerimientos del sistema (Ramírez, 2000; Bardisa Ruiz, 2002; García Aretio, 2002; Organista Sandoval y Escudero, 2002; Gallego Rodríguez y Martínez Caro, 2003; Sánchez y Urquijo, 2003).

Una propuesta teórica vigente, denominada **diálogo didáctico mediado**, es integradora y comprensiva de modelos teóricos anteriores e incluye propuestas apoyadas en tecnologías avanzadas que permiten la creación de entornos de trabajo colaborativo, sincrónicos o asincrónicos (García Aretio, 2002). El diálogo didáctico mediado esta basado en la comunicación a través de los medios, descansa en el autoestudio y en la interactividad vertical (relación profesor – alumno) y horizontal (relación alumno – alumno).

Las investigaciones muestran que los mismos componentes (alumnos, docentes, materiales de estudio, formas de comunicación, y la infraestructura organizativa y de gestión) varían sustancialmente en sus características y funcionamiento cuando comparamos el sistema tradicional y la educación a distancia (García Llamas, 1986; Vazquez Martinez, 1986; García Aretio, 1987; Gonzalez Galan, 1992; Lobo Solera, 1999; Bariza Ruiz, 2002; Gallego Rodríguez y Martínez Caro, 2003; Padula Perkins, 2003).

En la educación a distancia, el alumno debe realizar su proceso de aprendizaje tratando de aprender en forma autónoma e independiente. El profesor es un tutor que debe motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo del estudiante. La acción docente a distancia es compleja por la multitud de agentes que intervienen en el diseño de los cursos, en la evaluación de los aprendizajes, en la preparación de los materiales y en la puesta en marcha del proceso. Se requieren planificadores, expertos en contenidos, tecnólogos de la educación, especialistas en producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores.

La comunicación a través de los medios permite la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos, fuera de un espacio y un tiempo determinado como sucede en la clase del sistema presencial. Éste es el rasgo diferencial más definido de la educación a distancia, el de la comunicación mediada entre profesores y alumnos (Padula Perkins, 2003).

Mientras que en la enseñanza presencial se realiza el diseño instructivo de una materia o curso y posteriormente se planifican los medios o recursos que se van a emplear para la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje, en la enseñanza a distancia los medios o recursos que se utilizan condicionan el diseño. La modalidad de comunicación (personal directa, postal, telefónica, telemática, virtual, etc.) influye en el diseño de la instrucción. Los materiales promueven la comunicación y pueden ser variados: impresos (enviados por correo, telefax); audiovisuales (casete, video, radio, televisión, etc.); informáticos (programas multimedia en discos, CD-ROM, DVD, videodisco interactivo o Internet, etc.), como así también las vías de comunicación postal, telefónica, Videoconferencia e Internet (e-mail, news, listas, entornos, chat, foros, www, etc.) y donde todos estos elementos conforman un sistema multimedia, integrados de forma que cada recurso cumpla su función en el momento adecuado del proceso de aprendizaje.

Una característica de las instituciones de educación a distancia han sido los centros o unidades de apoyo, dispersos por el país o región donde tiene sus influencias la institución. Tradicionalmente estos centros disponen de edificios y equipamientos (aulas, bibliotecas, mediatecas, laboratorios, ordenadores, etc), son el lugar de información y resolución de los problemas de orden burocrático (inscripción, adquisición de materiales, envío y recepción de evaluación a distancia) y un espacio para conectarse presencialmente con el tutor (tutoría presencial), con el fin de recibir la orientación y aclarar dudas o integrar los materiales de estudio, reforzar aprendizajes;

relacionarse presencialmente con los compañeros, etc. Actualmente existen también, universidades a distancia, totalmente virtuales, que no disponen de edificios propios. Se caracterizan por utilizar plataformas interactivas, bibliotecas informatizadas de otras instituciones clásicas y prestigiosas, con las que establecen convenios; por recurrir a la videoconferencia para la defensa de proyectos y exámenes y por rentar espacios cuando realizan sus reuniones presenciales periódicas.

Sin embargo, a pesar de los avances introducidos, en la educación a distancia al igual que en la educación superior presencial, **subsisten dos problemas preocupantes: el bajo rendimiento académico y el abandono.**

Investigaciones realizadas indican que un alto porcentaje de alumnos se matricula, adquiere el material didáctico obligatorio y desaparece del sistema sin rendir nunca un examen. Estos alumnos se retiran sin poner a prueba su capacidad o su posible dedicación al estudio o, al menos, sin que haya quedado constancia de ello (García Aretio, 2002).

Distintos investigadores se han ocupado de este problema (García Llamas, 1986; Vazquez Martínez, 1986; García Aretio, 1987; Gonzalez Galan, 1992; Lobo Solera, 1999; Bariza Ruiz, 2002), con el fin de establecer los factores relacionados e intentar buscar estrategias que favorezcan la capacidad de aprendizaje de los alumnos y eviten el bajo rendimiento y el abandono.

Tradicionalmente se acepta que el rendimiento académico indica el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. Éste se basa en las calificaciones o notas que el alumno obtiene en una o más pruebas que constituyen su evaluación sumativa. Estas notas señalan el nivel alcanzado en determinadas pruebas, materias o grado y, por ende, el nivel de excelencia alcanzado (García Aretio, 1987).

En las investigaciones analizadas, el rendimiento académico fue definido, en general, por el resultado global obtenido a partir de calificaciones o notas, producto de medidas parciales e informaciones complementarias, teniendo en cuenta el total de materias en las que cada alumno se matriculó, así como aquellas en las que se presentó y las que aprobó (García Llamas, 1986; García Aretio, 1987-2002; Gonzalez Galán, 1992; Farjas Abadía y Madrigal Collazo, 1994; Lobo Solera, 1999; Sánchez y Urquijo, 2003).

El abandono se clasifica en las siguientes categorías: **“abandono sin comenzar”** cuando no existe ningún registro de evaluación, aunque el alumno haya estado matriculado uno o más años; **“abandono real”** cuando existen registros de evaluaciones realizadas pero, el alumno abandonó sin terminar los estudios y **“abandono global”** cuando se suman las dos anteriores (Vazquez Martinez, 1986; Lobo Solera, 1999; García Aretio, 2002).

El objetivo de esta recensión es estudiar qué dice la investigación, publicada en español, acerca de las variables que inciden en el bajo rendimiento académico y en el abandono de los estudios superiores a distancia, partiendo de un conjunto de estudios realizados desde 1986 a nuestros días.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA. Variables que inciden en el rendimiento académico:

La educación a distancia comparte con la educación presencial la preocupación permanente por el rendimiento académico del alumnado. En 1986, García Llamas condujo una investigación con el fin averiguar si influyen y cómo sobre el rendimiento en la educación superior a distancia, las siguientes variables: la valoración que los alumnos hacen del sistema de enseñanza a distancia, las técnicas y los métodos de estudio que emplean, la valoración que otorgan al sistema de evaluación y sus características personales (el género, el sexo, la edad, la titulación académica al ingresar a la universidad y la ocupación).

La muestra fue seleccionada de la población de alumnos de Ciencias de la Educación que cursaban en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

Los objetivos del trabajo fueron tres: El primero, vinculado a lo institucional, trató de averiguar en qué medida los alumnos conocían la institución en la que estudiaban, qué opinión tenían sobre ésta y su modelo de enseñanza; qué opinaban sobre el profesorado y las tutorías, qué relación mantenían con el Centro Asociado, qué pensaban sobre la carrera que estaban cursando (Ciencias de la Educación), por qué motivo la habían elegido y qué nivel de conocimiento tenían sobre la misma.

El segundo objetivo, enfocado en el alumno, trató de conocer los medios que utilizaban con mayor frecuencia para preparar las asignaturas; cuáles eran las formas de estudio empleadas con mayor asiduidad, especialmente, por aquellos que alcanzaban un rendimiento académico alto, la cantidad de horas que dedicaban al estudio y el grado de concentración que podían alcanzar. El objetivo intentaba analizar las modalidades de estudio; comparar la disponibilidad y la utilización de los recursos materiales, ambientales y espaciales y analizar cuáles eran las dificultades que encontraban para realizar los trabajos personales que requerían las materias.

El tercer objetivo fue indagar la opinión de los alumnos sobre el sistema de evaluación de la UNED con el fin de detectar el nivel de exigencia académica percibido; sus actitudes y opiniones sobre la realización de pruebas presenciales; la modalidad o tipo de examen que preferían; las causas posibles y los motivos que aducían como factores que llevaban al abandono de los estudios y al fracaso en los exámenes; las calificaciones obtenidas por el mismo grupo de alumnos en materias adscritas a distintos departamentos y la relación entre las calificaciones en el momento del estudio y las obtenidas en cursos universitarios previos.

Se tomaron como variables independientes principales la valoración por parte del alumno del sistema de enseñanza a distancia, las técnicas de estudio utilizadas y la valoración realizada sobre el sistema de evaluación. La variable criterio fue “el **rendimiento académico**”, o sea, la variable dependiente se evaluó en términos del “**éxito**” o del “**fracaso académico**” de los alumnos, teniendo en cuenta las notas obtenidas en los exámenes..

García Llamas (1986) formuló cinco grandes hipótesis:

- “Los alumnos que poseen un mayor conocimiento y una opinión más positiva sobre la UNED y la carrera que cursan, alcanzan mejores rendimientos académicos”;
- “Una adecuada disponibilidad y utilización de técnicas y métodos de estudio y trabajo personal permite alcanzar un elevado rendimiento académico”;
- “Los alumnos que valoran más positivamente el sistema de evaluación de la UNED obtienen rendimientos académicos más altos;
- “Las circunstancias personales y socio-ambientales del alumno influyen en su rendimiento académico”; y
- “Las calificaciones obtenidas por los alumnos mantienen relación con las asignaturas en que se examinan”.

Los datos fueron recogidos a través de una encuesta. Ésta fue enviada por correo a 2.107 alumnos del curso 1982–1983, de los cuales 807 estudiantes remitieron el cuestionario debidamente contestado. Los participantes, a los que se les envió la encuesta, fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico. También se recogieron datos sobre el rendimiento académico de los alumnos (calificaciones obtenidas) que respondieron la encuesta.

La recolección de datos se realizó en tres etapas: durante la primera se administró un cuestionario elaborado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la universidad y se registraron los datos del impreso de matrícula (datos sociodemográficos); en la segunda etapa se administró el cuestionario referido a los aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza a distancia y en la tercera, se registraron las calificaciones obtenidas en junio y septiembre de 1983. Fueron analizados estadísticamente mediante un Análisis Discriminante con el fin de detectar qué variables definían mejor al alumno exitoso y seleccionar algunos criterios de clasificación, para situar a los alumnos dentro de determinados grupos de rendimiento.

Los resultados mostraron que: el conocimiento que el alumno tenía sobre la universidad antes de comenzar sus estudios no influía sobre su rendimiento (la diferencia no fue estadísticamente significativa). Si influyó la opinión que el alumno tenía de la universidad. Las más favorables fueron expresadas por los alumnos con rendimiento alto y en menor medida por los de rendimiento medio y las opiniones menos favorables fueron las de los estudiantes de rendimiento bajo y de los que no se presentaron a exámenes. Además, los alumnos de rendimiento alto fueron los que realizaron el mayor número de consultas postales o telefónicas.

Con respecto, a los contactos con el profesor – tutor, los resultados indicaron que los alumnos que mantenían contactos frecuentes con los tutores alcanzaban un rendimiento alto o medio, en cambio, aquellos que no asistían a las tutorías eran los alumnos con rendimiento bajo.

Los resultados indicaron una relación positiva entre el rendimiento y el grado de vinculación con la institución y con los profesores que son los que pueden ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque, el conocimiento previo de la institución y de la carrera no influyó en el rendimiento, se observaron diferencias estadísticamente significativas cuando éste fue asociado con la opinión que tenía el alumno sobre la institución y la carrera que estaba cursando. Las más positivas fueron manifestadas por los alumnos de rendimiento alto.

En cuanto a la relación entre las [“técnicas de estudio y el rendimiento académico”](#), que constituían un punto central de la investigación, se observó que los alumnos que alcanzaban un rendimiento alto utilizaban más medios de información que los de rendimiento medio o bajo. Con respecto a las formas de estudio, los alumnos que alcanzaban un rendimiento alto empleaban con frecuencia las técnicas de relacionar las materias, leer todo el tema para tener una visión global, subrayar las ideas principales, seleccionar los conceptos básicos y elaborar fichas con conceptos básicos. Por el contrario, las formas de estudio de los alumnos de rendimiento bajo consistía en elaborar esquemas propios de los temas y memorizar las ideas fundamentales.

En lo que se refiere al tiempo de estudio y a la concentración, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos, relacionadas con la cantidad de horas de estudio: los de rendimiento alto dedicaban más de 10 horas de estudio semanales, los de rendimiento medio, 8 horas semanales o menos, mientras que los alumnos de rendimiento bajo y los que no se presentaban a exámenes decían dedicar al estudio menos de 7 horas semanales. También se observaron diferencias significativas al tomar en cuenta las horas de concentración; los alumnos de rendimiento alto lograban concentrarse de 2 a 3 horas, los de rendimiento medio o bajo 2 horas o menos. Por lo tanto, los resultados mostraron que a más tiempo dedicado al estudio y a mayor concentración correspondían mejores rendimientos.

Estudiar sólo o con otros compañeros no influyó sobre el rendimiento alcanzado por el alumno. En cuanto al ambiente de estudio, los alumnos de rendimiento académico alto manifestaron que el ambiente de la casa no favorecía su estudio. Sin embargo, eran estos alumnos los que recibían mayor estímulo de la familia y también los que solían estudiar en horas determinadas (tenían una rutina diaria de estudio), mientras que los de rendimiento bajo recibían menor apoyo familiar.

En cuanto a las dificultades en el aprendizaje, los alumnos señalaron como las más frecuentes: reelaborar los temas con apoyo bibliográfico, expresar con claridad y precisión los conocimientos y distribuir y aprovechar bien el horario de estudio.

La mayor parte de los encuestados opinó que las causas del fracaso en los exámenes eran múltiples, siendo las más señaladas: la amplitud de los programas, el cansancio que producen los exámenes, la falta de rigor y sistematización en los estudios y la falta de motivación para estudiar.

En síntesis, los resultados del análisis discriminante, sugirieron que las variables que definen el éxito académico son:

- la alta frecuencia con que se consulta al profesor-tutor;
- los sentimientos positivos con respecto a la carrera que se cursa;
- el empleo de una variedad de medios en la preparación de las materias;
- diez o más horas semanales dedicadas al estudio;
- el uso de todos los recursos materiales disponibles;
- una autovaloración positiva, y
- la capacidad de relacionar los contenidos de las distintas materias de estudio.

Otra extensa investigación sobre el tema fue realizada por García Aretio, en 1987. Su propósito fue estudiar el rendimiento y los fracasos universitarios, tratando de buscar las razones de la deserción estudiantil con el fin de subsanar los defectos del sistema y potenciar aquellos elementos que optimizan el rendimiento académico y la persistencia en el estudio.

La investigación se centró en el análisis de los factores que inciden (tratando de entender de qué manera) en el rendimiento académico de los alumnos universitarios. Participaron estudiantes de la UNED del Centro Regional de Extremadura en Mérida – España.

El objetivo fue estudiar un conjunto de variables con el fin de detectar los mejores predictores del rendimiento académico. Entre las variables estudiadas se tomaron en cuenta las circunstancias personales, socio-ambientales y académicas del alumno; sus motivaciones y expectativas; su valoración del sistema de enseñanza, los contactos y la relación que mantenía con el profesorado y con el Centro Asociado y su nivel de satisfacción.

García Aretio (1987) definió variables independientes o de entrada. Entre ellas consideró las circunstancias personales y familiares del alumno, su status sociolaboral y su situación académica de entrada. También tomó en cuenta los motivos de ingreso a la universidad que manifestaba el alumno y sus expectativas. Definió como variables de proceso a las circunstancias académicas, el tiempo y la forma de realizar el estudio, la frecuencia en el contacto con compañeros, con los tutores y con el Centro Asociado su valoración global del sistema del Centro Asociado y del sistema de evaluación, tomando en cuenta los niveles de dificultad y exigencia. Las variables de salida (output) consideradas fueron hechos vinculados con la situación de salida (número de materias aprobadas, opiniones sobre la percepción del futuro y el nivel de satisfacción con el estudio). La variable dependiente fue el rendimiento académico.

Para la recolección de datos, se indagó en la documentación y en los archivos del Centro Asociado de la UNED en Mérida, se obtuvieron datos extraídos del Instituto Ciencias de la Educación (ICE) y de la Secretaría de Centros de la UNED, del cuestionario de los alumnos del Centro de Mérida y del cuestionario remitido a los que abandonaron sus estudios en el Centro de Mérida. La población objeto de investigación (alumnos y desertores) no era excesivamente amplia, por lo cual se optó por invitar a todos, los 3.053 alumnos que abandonaron los cursos de los años 1983 - 1984 y 1984 -1985 y 1.168 alumnos matriculados en el curso 1984 -1985.

La recolección de datos (provenientes del Centro de Mérida, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UNED y de la Secretaría de Centros Asociados) fue en el segundo trimestre del curso 85-86. Los cuestionarios a los desertores fueron enviados por correo porque los participantes estaban dispersos geográficamente y ofrecía inconvenientes tratar de reunirlos en un determinado lugar.

Analizados los datos, García Aretio (1987) observó que el rendimiento académico previo y el número de asignaturas matriculadas estaban relacionados con el éxito en los estudios a distancia. Los alumnos que lograron más alto rendimiento se habían matriculado en 5 asignaturas, habían aprobado en el año anterior cinco o más asignaturas y al acceder a la universidad contaban ya con el título de licenciado o doctor.

El tiempo de dedicación al estudio, resultó buen predictor del rendimiento académico. Los alumnos de alto rendimiento académico estudiaban más de seis horas semanales cada asignatura. También se observó que los alumnos que mantenían contactos frecuentes con el Centro Asociado, tutores y compañeros, alcanzaban mejores rendimientos que sus compañeros que no lo hacían. Se corroboró la hipótesis que sugiere que los alumnos que mantienen una opinión favorable hacia el sistema de enseñanza, hacia la universidad en general y en particular hacia el Centro Asociado obtienen mejores rendimientos.

La propia percepción sobre las posibilidades de futuro como estudiantes de la universidad, así como el nivel de satisfacción que manifestaban con respecto a ésta, se relacionaron positivamente con los resultados académicos obtenidos. Se observó que conocer las previsiones que brinda la institución sobre el futuro de los estudios incide sobre el rendimiento.

La situación de salida de los alumnos, medida a través de la relación: "[número de asignaturas a las que se presentaban y las correspondientes que aprobaban](#)" estuvo directamente relacionada con el rendimiento académico; los alumnos con mayor número de materias aprobadas fueron los de más alto rendimiento.

Los resultados no indicaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico alcanzado por los alumnos en relación con sus circunstancias personales y familiares. El estado civil, el género, el número de hijos y la edad no marcó diferencias, aunque se observó como tendencia que rendían más los casados sin hijos, los varones y los comprendidos entre 20 y 29 años (García Aretio, 1987).

Las circunstancias sociales y laborales tampoco mostraron relación significativa con el rendimiento de los alumnos. Los estudios de los padres, la ocupación de los estudiantes, los ingresos percibidos, las horas semanales de trabajo y la circunstancia de estar desempleado no fueron buenos predictores del rendimiento (García Aretio, 1987).

Con respecto a las motivaciones de acceso y a las expectativas de los estudiantes, los resultados no mostraron que estuvieran asociadas con el éxito alcanzado. Ninguna de las dos variables (expectativas o razones para ingresar en la universidad) resultaron buenos predictores del rendimiento.

En síntesis, las variables relacionadas con el rendimiento académico fueron:

- el rendimiento académico previo,
- el número de asignaturas matriculadas,
- el título de licenciado o doctor adquirido previo al ingreso en la educación a distancia,
- el tiempo de dedicación al estudio (más de seis horas semanales cada asignatura),
- los contactos frecuentes con el Centro Asociado, tutores y compañeros,
- la opinión favorable hacia el sistema de enseñanza, hacia la universidad en general y en particular hacia el Centro Asociado,
- el realizar la carrera en el tiempo previsto,
- la percepción positiva de las posibilidades de futuro que ofrecía ser estudiante de esa universidad, y
- el nivel de satisfacción que se tenía.

En 1994, Farjas Abadía y Madrigal Collazo estudiaron el rendimiento académico analizando su relación con características personales del alumnado tales como, la edad, el género, el estado civil, el número de habitantes del municipio de residencia, los estudios con los que habían ingresado a la universidad, la facultad y la carrera en que estaban matriculados. Para el estudio de la mayoría de las variables se utilizaron datos que la institución tenía de años anteriores, con los que se podía describir la evolución del alumnado en los últimos años.

Para esta investigación se dividió el alumnado en dos grandes grupos: alumnos nuevos y alumnos antiguos. Se consideró alumnos nuevos, a los inscriptos por primera vez (aquellos que nunca antes se habían matriculados en la universidad y alumnos antiguos a quienes habían estado matriculados anteriormente. Para clasificarlo como antiguo no se tuvo en cuenta si era un repetidor, ni si se matriculaba en un curso avanzado o empezaba desde primer año, ni si había estado en el Curso de Acceso o no. Se trató de distinguir entre los que habían estado alguna vez y los que acababan de ingresar porque, simplemente interesaba saber qué aportaban los recién ingresados en las diversas variables estudiadas.

El interés en esta clasificación se basó en la alta movilidad observada en el estudiantado. Esta movilidad era consecuencia de que, continuamente, se inscribían muchos alumnos y muchos abandonaban momentánea o definitivamente. Esta situación estimuló la necesidad de conocer cómo eran quienes permanecían y cómo quienes ingresaban.

El objetivo fue investigar factores sociales o sociodemográficos, con el fin de establecer para qué tipo de alumno la universidad a distancia es apropiada.

Para comprender esta experiencia, es necesario señalar que en las carreras regulares del curso 1984-1985, la universidad estudiada tenía 47.058 matriculados y 16.043 en el Curso de Acceso Directo a la Universidad para mayores de 25 años, o sea 63.101 inscriptos en total. Las personas matriculadas eran alumnos a distancia por doble razón. La primera porque era una universidad a distancia (se denominaba así y aplicaba métodos y técnicas en tal sentido) y, la segunda, porque los alumnos eran mayoritariamente estudiantes a distancia, es decir, repartidos geográficamente y que no podían asistir regularmente a la universidad.

La estructura de la universidad estaba compuesta por la Sede Central y los Centros Asociados, organismos constituidos en pequeños y grandes municipios que estaban ampliamente repartidos en toda la región (España).

En general, los alumnos que se matriculaban, en todas las carreras, residían en gran porcentaje (alrededor del 64%) en la ciudad en donde se encontraba un centro

asociado o a no más de 30 kms. de ésta. Esto sugirió que el Centro era un atractivo fuerte para la matriculación y que, como la mayoría de los alumnos residía cerca de los centros, el lugar de residencia no podía ser un factor que afectara al rendimiento académico. Por otra parte, se corroboró que el 50 % de los estudiantes matriculados no podría realizar estudios que no fueran a distancia y que necesitaban las facilidades y la flexibilidad que este modelo proporciona. El motivo fundamental por el cual se elegía la universidad era porque permitía compatibilizar estudios con trabajo, (motivo señalado por el 47,1 % de los alumnos). Esto era acorde con los principios de creación de la Universidad a Distancia que fue pensada para ser utilizada prioritariamente por trabajadores. Además el 12,4 % la había elegido porque le brindaba la posibilidad de compatibilizar obligaciones familiares y de estudio.

El grupo estudiado estaba integrado por personas que tenían como actividad las tareas del hogar y por otros trabajadores para quienes la atención de su familia se podía ver perjudicada si tenían que asistir habitualmente a clase. Las respuestas que valoraban las facilidades propias de la enseñanza a distancia fueron marcadas por el 73,7 % del alumnado. Las categorías que indicaban facilidades de la institución a distancia eran: el poder compaginar estudios con trabajo y estudios con obligaciones familiares y la flexibilidad de horarios y asistencia.

Para obtener información sobre los factores que podían afectar el rendimiento, se elaboró una encuesta que contemplaba la consideración de factores institucionales y factores personales, bajo el supuesto de que cuando se habla del fracaso escolar o del rendimiento académico en la universidad, no solamente se debe tener en cuenta la sociedad en la que vive el alumno y la influencia de los valores sociales en su comportamiento, sino también, la estructura, función y condicionamientos de la propia institución.

Se partió de la premisa de que la universidad debe tener en cuenta tanto las facilidades como las dificultades que ofrece, pues en éstas es donde se encuentran los factores institucionales que inciden en el bajo rendimiento académico.

Basados en los resultados, Farjas Abadía y Madrigal Collazo (1994) señalaron como causas importantes que llevaban al bajo rendimiento en los estudio, en primer lugar, la falta de tiempo para estudiar, que fue marcada por el 71.1% de los encuestados, y la falta de dedicación al estudio (45.6%). En segundo lugar, los problemas familiares, económicos y laborales indicados por el 46,3 % de los participantes.

Los condicionamientos pedagógicos fueron considerados como factor influyente en el rendimiento sobre todo en los primeros cursos, siendo menores a medida que avanzaba la carrera. El 41,1 % de los alumnos de 1er año de la carrera, el 32,1 % de los de 2do año, el 27 % de los de 3ro, el 24,9 % de los de 4to y el 21,2 % de los de 5to año señalaron que la falta de hábitos y de técnicas de estudio influía sobre el rendimiento.

Los autores, concluyen que las circunstancias más importantes en el aprovechamiento del estudio y por lo tanto en el rendimiento, son en primer lugar el tiempo de que disponen para estudiar, la libertad para estudiar en cuanto a no tener muchos compromisos laborales o familiares y la dedicación al estudio. En el estudio realizado, el 71% de los alumnos señaló falta de tiempo para estudiar, el 50 % tenía problemas familiares, económicos o laborales y el 50 % evidenció poca dedicación al estudio. Por lo tanto, de los datos extraídos se observó que la universidad a distancia es especialmente apta para alumnos con titulación de entrada alta, ser autosuficientes, poseer residencia próxima al Centro Asociado o Cede Central y no tener problemas familiares.

En síntesis, los resultados obtenidos por García Llamas (1986); García Aretio (1987) y Farjas Abadía y Madrigal Collazo (1994) sugieren que el alto rendimiento académico del alumno de Educación Superior a Distancia está relacionado con:

- frecuentes consultas con el profesor-tutor,
- sentimientos positivos con respecto a la carrera que se cursa;
- empleo de una variedad de medios en la preparación de las materias;
- diez o más horas semanales dedicadas al estudio;
- uso de todos los recursos materiales disponibles y utilizables para estudiar;
- autovaloración positiva y capacidad de relacionar distintas materias de estudio.

Por otra parte,

- la falta de tiempo para estudiar,
- los problemas familiares, económicos y/o laborales, y
- la poca dedicación al estudio,

son las causas más frecuentes del abandono.

Predictores del rendimiento académico:

González Galán (1992) basada en investigaciones anteriores (García Llamas, 1986 y García Aretio, 1987), trató de definir los predictores del rendimiento académico. Su objetivo fue establecer en qué medida, variables de tipo psicobiológico, sociológico, psicológico y pedagógico, solas o en combinación, sirven para predecir el rendimiento final (y en ocasiones parcial) de los alumnos de primer año de carreras universitarias de grado, a distancia.

Analizó variables de entrada de tipo psicobiológico (sexo y edad), sociológico (residencia, estado civil, y características de familia), psicológico (atribución de causalidad del rendimiento, conocimiento y motivo de elección de la universidad y de la carrera) y pedagógico (curso, carrera, rendimientos anteriores, asignaturas matriculadas, ayudas y en ocasiones rendimientos parciales); y variables de proceso, relacionadas con los sistemas de enseñanza a distancia (ligadas a la Sede Central y Centro Asociado), de aprendizaje (satisfacción, medios de información y consulta, técnicas de estudio y recursos) y de evaluación (vinculadas a pruebas presenciales y a cuadernillos de evaluación a distancia) aisladas y en combinación, con el fin de observar su o sus relaciones con el rendimiento. Las carreras estudiadas fueron: Psicología, Pedagogía, Derecho, Geografía e Historia, Económicas y Empresariales.

Su objetivo fue detectar los mejores predictores del rendimiento académico para cada carrera. Con ese fin seleccionó una muestra de 815 alumnos ingresados en el año académico 1983-1984.

Para recolectar la información elaboró un cuestionario que entregó a los participantes en forma personal en las tutorías y en las fechas de examen. A otros alumnos, incluidos en la muestra, que no pudieron ser contactos por los medios citados, el cuestionario le fue entregado por otro alumno. Se informó a todos los participantes que, en el tiempo indicado, debían entregar el cuestionario completo en el Centro correspondiente. En el momento de analizar la información recibida se observó que la última estrategia había sido la menos productiva.

El total de los cuestionarios recogidos fue de 467, pero 25 fueron eliminados por carecer de datos de identificación, por respuestas que no se ajustaban a las normas dadas o por evidente actitud negativa para contestar. Posteriormente, se desecharon 11 cuestionarios más porque sus datos eran insuficientes para realizar los análisis previstos. Finalmente, participaron en la experiencia 431 de los 815 estudiantes seleccionados.

Los resultados mostraron que, por carrera, los mejores predictores del rendimiento académico alto fueron:

- en Psicología el contexto favorable de estudio, el tiempo dedicado a las asignaturas de esta carrera y la práctica de lectura atenta;
- en Pedagogía los sujetos de rendimiento alto tenían mejores hábitos de estudio que los de rendimiento bajo y, además, valoraban el estudio en pequeños grupos con compañeros.
- En Derecho, los hábitos de estudio no tuvieron ninguna relación con el rendimiento. Este estuvo relacionado con la valoración de elementos propios de la universidad como las funciones del tutor, el Centro Asociado o los contactos con la Sede Central.
- En Ciencias Económicas, el rendimiento alto estuvo muy asociado a la lectura atenta y al tiempo dedicado al estudio;
- en Ciencias Empresariales el nivel cultural de los alumnos se asoció con el rendimiento pero, apareció una nueva variable: la motivación. Se observó que alta motivación y alto rendimiento estaban asociados, junto al tiempo dedicado al estudio que fue mayor en los sujetos de rendimiento alto.
- En Geografía e Historia la variable más significativa fue la calificación en los Cuadernillos de Evaluación a Distancia en Geografía General.

En general, sin diferenciar por carreras, las variables que mejor diferenciaron entre los alumnos de alto y bajo rendimiento fueron: la calificación en los Cuadernillos de Evaluación a Distancia y la atribución del resultado a la motivación o esfuerzo. Los estudiantes que encontraron menores dificultades en las pruebas presenciales obtuvieron un rendimiento alto, así como los que practicaban con más frecuencia conductas de fijación de conocimientos y los que tenían un nivel cultural alto.

Las variables relacionadas con características familiares (número de hijos, clase social, nivel de instrucción, hogar, etc.) mostraron baja o nula relación con el rendimiento, lo mismo que las variables de tipo psicológico (sexo y edad).

Es importante señalar que un factor significativo en la predicción del rendimiento académico fue el factor pedagógico, que aglutina variables que hacen referencia a elementos estructurales de la organización educativa. El efecto de las tutorías, los materiales, la acción del Centro Asociado, el curso, la carrera, etc. explicó alrededor del 20 % de la varianza total del rendimiento.

González Galán (1992) concluyó que las variables que mejor predicen el rendimiento alto son: la calificación (alta), la confección de esquemas (muy frecuente) y la práctica de fijación de contenidos (alta), mientras que para el grupo de rendimiento bajo las variables discriminantes fueron la escasa motivación en la elección de la carrera y de la institución, y el nivel cultural y familiar (bajo).

En la segunda y última parte de este trabajo se abordarán los siguientes temas:

- ***Variables que inciden en el abandono.***
- ***¿La motivación mejora el rendimiento académico o disminuye el abandono en la enseñanza superior a distancia?***
- ***¿Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estimulan el rendimiento académico?***
- ***Conclusiones.***

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- García Llamas, J. L. (1986). **El Estudio empírico sobre el Rendimiento Académico en la Enseñanza a Distancia**". Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Vazquez Martinez, C. R. (1986). **Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior**. México: Universidad de Guadalajara.. Extraído de Internet el día 30/3/04 de la página: <http://www.edudistan.com/ponencias/html>.
- García Aretio, L. (1987). **Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a Distancia**. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Gonzalez Galán, M. A. (1992). **Predictores del Rendimiento en la UNED**. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Farjas Abadía, A y Madrigal Collazo, C. (1994). **Sociología del estudiantado y rendimiento académico**". Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Lobo Solera, N. (1999). **El problema de la retención escolar en el sistema universitario a distancia costarricense. El caso de la UNED una estrategia para países en desarrollo**". Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Extraído de Internet el día 03/04/04 de la página: <http://www.edudistan.com/ponencias/Nidia%20Lobo.html>.
- Ramirez, J. L. (2000). **Aprender una nueva cultura y una nueva cultura de aprender: El caso de la Universidad Virtual**. Universidad de Sonora. México. Extraído de Internet el día 01 Mar 04 de la página: <http://www.edudistan.com.html>.
- Organista Sandoval, J. y Backhoff Escudero, E. (2002). **“Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario”**. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California - México. Extraído de Internet el día 19 May 04 de la página: <http://redie.ens.uabe.mx/vol4no1/contenido-organista.html>.
- Bardiza Ruiz, T. (2002). **“Variables psicosociales y rendimiento académico de los alumnos de la enseñanza a distancia de la UNED”**. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Extraído de Internet el día 20 Mar 04 de la página <http://www.edudistan.com.html>.
- García Aretio, L. (2002). **“La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica”**. Madrid España. Editorial Ariel.
- Gallego Rodríguez, A. y Martínez Caro, E. (2003). **“Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico”**. Universidad Politécnica de Cartagena – España. Extraído de Internet el día 04 May 04 de la página <http://www.edudistan.com.html>.
- Sánchez, R y Urquijo, S. (2003). **“Impacto de un programa de educación a distancia sobre el desempeño académico en alumnos universitarios”**. Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CONICET-UNR, Nro 17, Pág. 111 a 116.
- Padula Perkins, J. E. (2003). **“Una introducción a la Educación a Distancia”**. Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Donolo, D, Chiecher, A y Rinaudo, M. C. (2004). **“Estudiantes en entornos tradicionales y a Distancia”**. Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina. Extraído de Internet el día 01 Mar 04 de la página: <http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>.