

ANEXO 1

D^a. ROSALÍA RODRÍGUEZ ALEMÁN, SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 21 de diciembre de 2011 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada *Los estudiantes de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Perfil, percepciones y variables que influyen en su rendimiento* presentada por la doctoranda D.^a Leticia Morata Sampaio y dirigida por el Doctor D. José Juan Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de diciembre de dos mil once.



*Programa de Doctorado
Formación del Profesorado*

*Departamento de Psicología y Sociología
Bienio 2008-2010*

Los estudiantes de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Perfil, percepciones y variables que influyen en su rendimiento

Tesis doctoral presentada por Dña. Leticia Morata Sampaio

Dirigida por el Dr. D. José Juan Castro Sánchez

El Director

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, 20 de diciembre de 2011

Los estudiantes de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Perfil, percepciones y variables que influyen en su rendimiento

Leticia Morata Sampaio



A Inae,

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis, además del aprendizaje académico y de investigación que me ha podido ofrecer, ha supuesto también un rico aprendizaje personal. Podría asemejarse a un viaje, un largo viaje con obstáculos en el camino, camino en el que se alternan momentos de confusión y mucho ajeteo, con momentos de calma y hasta “algo de bienestar”. Como en todo viaje, hay personas en el camino que me han guiado, ayudado, y que han dejado en mi una huella y un sentimiento profundo de agradecimiento...

Gracias a D. José Juan Castro Sánchez, por su disposición y guía en todo el proceso, por enseñar desde el respeto y la comprensión...

... A María Olga Escandell por su ayuda, energía, fuerza y ánimos..

... A Inae, por el tiempo robado y su continua sonrisa...

... A Gustavo por compartir, por su paciencia y apoyo...

... A mi madre, hermanos y sobrinas por estar y dejarme ser... y a mi padre por sus enseñanzas en la presencia y en la distancia...

... A Nieves por su infinita generosidad...

... A mis compañeros y compañeras del Departamento de Psicología y Sociología. A Maru, Elena, Sol... y todos los que me han escuchado y aportado en los momentos de ánimo y desánimo...

... A mis compañeras de Diálogos-Opciones por su amistad, cariño y por poder crecer juntas...

... A los estudiantes de Teleformación por su colaboración en la investigación...

... A la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por los datos facilitados...

... A la vida... por sus retos y por permitirme aprender continuamente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
MARCO TEÓRICO.....	25
CAPÍTULO 1. LA TELEFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	27
1.1. Introducción	29
1.2. Educación y universidad en la sociedad del conocimiento	30
1.3. La educación a distancia.....	38
1.3.1. Definición de la educación a distancia.....	38
1.3.2. Desarrollo de la educación a distancia.....	41
1.4. La Teleformación	44
1.4.1. Conceptualización	45
1.4.2. Características.....	47
1.4.3. Tendencias en Teleformación	53
1.5. La teleformación en las universidades	57
1.5.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: principios y metodologías.....	59
1.5.2. Integración de las TIC en la universidad	61
1.5.3. Uso de las TIC en las universidades	64
1.5.4. Situación actual de la Teleformación en la universidad española	69
1.6. Conclusiones	82

CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIANTES DE TELEFORMACIÓN	85
2.1. Introducción	87
2.2. Perfil de los estudiantes	89
2.2.1. Características de los estudiantes no tradicionales	91
2.2.2. Características de los estudiantes tradicionales	94
2.3. Estilos de aprendizaje	96
2.3.1. Modelos teóricos.....	97
2.4. Rendimiento académico	102
2.4.1. El rendimiento académico en la evaluación de calidad en las universidades	103
2.4.2. El rendimiento académico y su operativización.	108
2.4.3. Variables y modelos explicativos del rendimiento académico	111
2.4.3.1. Modelos explicativos de rendimiento académico en la universidad	117
2.4.3.2. Modelos explicativos de rendimiento académico en teleformación	119
2.4.4. Estrategias de acción	125
2.5. Conclusiones	127
CAPÍTULO 3. LA TELEFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	131
3.1. Introducción	133
3.2. Las TIC y la Teleformación en la planificación estratégica de la ULPGC	134
3.2.1. Plan Estratégico Institucional ULPGC 2002-2006.....	134
3.2.2. Plan de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones ULPGC 2003-2006	137
3.2.3. II Plan Estratégico Institucional ULPGC 2007-2010	139
3.2.4. III Plan Estratégico Institucional ULPGC 20011-2014.....	142
3.3. Recursos TIC en la ULPGC	144
3.4. Innovación educativa en la ULPGC	146
3.5. La Estructura de Teleformación	148

3.5.1. Oferta formativa.....	151
3.6. Modelo educativo de Teleformación en la ULPGC.....	156
3.6.1. Agentes	158
3.6.1.1. Autor de contenidos	158
3.6.1.2. El profesor	158
3.6.1.3. El tutor.....	159
3.6.1.4. El evaluador	161
3.6.2. Recursos didácticos y evaluación.....	161
3.6.2.1. Manual docente	162
3.6.2.2. Plan de actividades de aprendizaje.....	165
3.6.2.3. Sesiones presenciales	167
3.6.2.4. Modelo de evaluación	167
3.6.2.5. Estructura de las asignaturas.....	171
3.6.2.6. Otros recursos	173
3.6.3. Servicios de gestión, coordinación y apoyo	174
3.6.3.1. Dirección y administración de teleformación	174
3.6.3.2. Coordinación de titulación	175
3.6.3.3. Colaboradores-examinadores	176
3.6.3.4. La biblioteca	177
3.6.3.5. Cafetería	178
3.7. Conclusiones	178
 MARCO EMPÍRICO	 181
 CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS Y RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE TELEFORMACIÓN DE LA ULPGC	 183
4.1. Objetivos	185
4.2. Método	186
4.2.1. Participantes	186
4.2.2. Procedimiento	186
4.3. Resultados	188
4.3.1. Estudiantes de nueva matriculación	188

4.3.1.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes de nuevas matriculaciones	191
4.3.2. Tasa de rendimiento	213
4.3.2.1. Datos sociodemográficos y rendimiento global	216
4.3.3. Estudiantes que abandonan.....	219
4.3.3.1. Abandonos y datos sociodemográficos	223
4.3.4. Estudiantes egresados	228
4.3.4.1. Egresados y datos sociodemográficos	232
4.4. Discusión.....	240
4.5. Conclusiones	244
CAPÍTULO 5. CARACTERÍSTICAS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES.....	249
5.1. Objetivos	251
5.2. Método	252
5.2.1. Participantes.....	252
5.2.2. Instrumentos.....	252
5.2.3. Procedimiento.....	253
5.3. Resultados	253
5.3.1. Características sociodemográficas	253
5.3.2. Condiciones académicas de partida	264
5.3.3. Hábitos de estudio	268
5.3.4. Estilos de aprendizaje	272
5.3.5. Motivos para estudiar y acceder a Teleformación	274
5.3.6. Ventajas percibidas.....	277
5.3.7. Inconvenientes percibidos	278
5.3.8. Variables del contexto personal y social	279
5.4. Discusión	286
5.4.1. Características sociodemográficas de la muestra.....	286
5.4.2. Situación académica de partida.....	286
5.4.3. Hábitos de estudio	287
5.4.4. Estilos de aprendizaje	289
5.4.5. Motivos para estudiar	290
5.4.6. Ventajas e inconvenientes percibidos	291

5.4.3. Variables del contexto personal y social	292
5.5. Conclusiones	294
CAPÍTULO 6. RENDIMIENTO DECLARADO DE LOS ESTUDIANTES	297
6.1. Objetivos	299
6.2. Método.....	300
6.2.1. Participantes	300
6.2.2. Instrumentos	300
6.2.4. Procedimiento	301
6.3. Resultados	302
6.3.1. Descripción de los indicadores de rendimiento declarado	302
6.3.2. Asignaturas matriculadas y rendimiento declarado	303
6.3.3. Rendimiento declarado y características sociodemográficas	304
6.3.4. Rendimiento declarado y rendimiento previo	307
6.3.5. Rendimiento declarado y hábitos de estudio	309
6.3.6. Rendimiento declarado y estilos de aprendizaje	312
6.3.7. Rendimiento declarado y motivos para estudiar y acceder a teleformación	313
6.3.8. Rendimiento declarado y ventajas e inconvenientes percibidos	315
6.3.9. Rendimiento declarado y variables del contexto personal y social.....	318
6.4. Discusión.....	326
6.5. Conclusiones	330
CAPÍTULO 7: PERFILES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES	333
7.1. Objetivos	335
7.2. Método	336
7.2.1. Participantes	336
7.2.2. Instrumentos.....	336
7.2.3. Procedimiento	377
7.3. Resultados	338

7.3.1. Descripción y agrupamiento de estudiantes tradicionales y no tradicionales	338
7.3.2. Características sociodemográficas del perfil tradicional y no tradicional	340
7.3.3. Perfil y condiciones académicas de partida	342
7.3.4. Perfil de estudiantes y estilos de aprendizaje	347
7.3.5. Perfil de estudiantes y motivos	348
7.3.6. Perfil de estudiantes y ventajas e inconvenientes percibidos	351
7.3.7. Perfil de estudiantes y rendimiento declarado.	353
7.3.8. Perfil de estudiantes y variables del contexto personal y social.....	355
7.4. Discusión	363
7.5. Conclusiones.....	368
 CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	371
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	385
ÍNDICES DE FIGURAS.....	405
ANEXOS.....	415

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual están inmersa en un rápido y continuo proceso de transformación, en el que las tecnologías tienen un impacto indiscutible. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se han integrado en nuestro entorno cambiando formas de trabajar, comunicarnos, relacionarnos y aprender. La sociedad de la comunicación exige nuevas competencias, y la educación se encuentra ante el reto de adaptarse y formar ciudadanos para estos nuevos entornos.

Tradicionalmente, existía una edad para estudiar y otra para trabajar, había un tiempo y un lugar para el aprendizaje. Las instituciones educativas, depositarias del conocimiento, eran las encargadas de formar a los jóvenes. En la actualidad, los conceptos de espacio y tiempo se han relativizado, la formación es necesaria a lo largo de toda la vida, y la información está accesible a todos en cualquier lugar y momento.

La universidad, como institución de transformación social, se encuentra ante diversos retos, entre los que destacan la internacionalización, la democratización de la educación y el aprendizaje permanente, es decir, el aprendizaje para todos y a lo largo de toda su vida. La accesibilidad y flexibilidad de las ofertas formativas se han convertido en elementos significativos, y las tecnologías y la educación a distancia en una respuesta a las demandas actuales.

Ante este contexto, las instituciones universitarias deben adaptar rápidamente sus estructuras organizativas y realizar profundos cambios en sus sistemas pedagógicos. En este sentido, han realizado esfuerzos a distintos niveles para impulsar estos cambios, destacando en el ámbito que nos ocupa la integración de las TIC, el impulso de modalidades no presenciales y semipresenciales, la formación permanente y la potenciación de

una mayor accesibilidad a un mayor número de estudiantes y a una variedad de perfiles.

La Unesco (2002, p.15), ya predecía hace casi diez años la relevancia del aprendizaje a distancia, señalando que:

Hoy en día puede afirmarse, con mayor certeza que nunca, que el aprendizaje abierto y a distancia será un elemento importante en los sistemas educativos del futuro. Ha ganado tanta aceptación entre los centros educativos tradicionales, que incluso formará parte del programa de estudio de la mayoría de las instituciones educativas en el futuro. El surgimiento de nuevas formas de aprendizaje a distancia basadas en las tecnologías de la información y la comunicación, en especial aquellas que se sirven del uso de internet y la Web, tiene amplias repercusiones pedagógicas, económicas y organizacionales.

En la actualidad, podemos decir que la educación a distancia se ha incorporado y lo seguirá haciendo en los centros educativos tradicionales. En el contexto universitario español, la oferta formativa no presencial basada en las tecnologías ha crecido de una manera sustancial en los últimos años.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), como universidad presencial, ha sido pionera en España en el desarrollo del campus virtual como apoyo a la enseñanza presencial y en la oferta de titulaciones no presenciales en línea. Desde que comenzó en esta universidad la titulación no presencial de Psicopedagogía en el año 2001, la oferta de estudios y el número de alumnos no ha dejado de aumentar. Actualmente se imparten cuatro titulaciones de grado, sus diplomaturas en extinción, un curso de adaptación al grado, un título propio, la licenciatura en Psicopedagogía y una amplia oferta formativa de formación continua y de posgrado. Este rápido crecimiento requiere un análisis continuo que permita reflexionar en torno a los diferentes elementos y procesos inmersos que pueden intervenir.

Este trabajo, es un estudio exploratorio, que pretende obtener una visión general de los estudiantes de teleformación en el contexto de la

ULPGC, para a partir de esta información dar paso a una reflexión sobre la situación actual e innovaciones necesarias.

El contenido se estructura en dos partes, la fundamentación teórica, y los estudios empíricos. La fundamentación teórica, estructurada en tres capítulos, pretende describir el estado de la cuestión en los aspectos clave que constituyen los cimientos de esta investigación.

El primer capítulo, plantea la teleformación como una modalidad de educación a distancia que necesita ser abordada desde una perspectiva global. Para ello se describen inicialmente las circunstancias sociales y educativas que han repercutido en su desarrollo, para posteriormente esclarecer la conceptualización, evolución y características de la educación a distancia y la teleformación. En la última parte del capítulo, se profundiza en la teleformación dentro del nivel educativo objeto de este trabajo, la educación superior. En este campo, se abordan las implicaciones que afectan a la estructura del sistema universitario en respuesta a los cambios socioeconómicos, al inicio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la integración de las TIC. Finalmente se describe el contexto universitario español, su situación actual, la oferta de nuevas modalidades educativas y sus perspectivas de desarrollo.

El segundo capítulo, se centra en los estudiantes, abordando su perfil, características, estilos de aprendizaje y rendimiento. En una primera parte se describe la heterogeneidad de perfiles de estudiantes existentes actualmente en la universidad, diferenciando los perfiles tradicionales de los no tradicionales. Posteriormente se centra en la conceptualización y modelos de estilos de aprendizaje, como elementos explicativos de la variabilidad de necesidades y procesos de aprendizaje de los alumnos. En la última parte, el capítulo aborda un tema que es objeto de preocupación en la educación superior y especialmente en la educación a distancia; el rendimiento académico, su papel en los sistemas y políticas de calidad de las instituciones, y los modelos y variables explicativas en la enseñanza universitaria y en la modalidad de teleformación.

El tercer capítulo pretende describir el modelo de teleformación del contexto objeto de estudio, la ULPGC. Para ello, y con el objetivo de ofrecer

una visión de su evolución, se describen previamente los objetivos y estrategias en el uso de las TIC, planteados en esta universidad a través de los sucesivos planes estratégicos institucionales y operativos. Posteriormente se describen las iniciativas de innovación tecnológica y educativa llevadas a cabo, para finalizar con el análisis de la organización y modelo actual de teleformación.

El trabajo empírico abarca desde el capítulo 4 hasta el capítulo 7, y se centra en los estudiantes y en la identificación de su perfil, características, percepciones y variables relacionadas con su rendimiento y retención.

El cuarto capítulo es el primer estudio empírico de esta investigación y pretende darnos una visión objetiva de la situación actual de teleformación en la ULPGC y su evolución desde sus inicios. Se basa en los datos objetivos aportados por la institución referidos al número de estudiantes, características sociodemográficas, rendimiento académico, abandono y su evolución.

El quinto capítulo, pretende describir el perfil y características de los estudiantes de teleformación de la ULPGC a través de los datos recogidos en los cuestionarios utilizados en esta investigación. Es un estudio descriptivo en el que se analizan diversas variables que nos permite conocer características generales del alumnado, centrándose en los datos sociodemográficos, condiciones académicas de partida, hábitos de estudios, estilos de aprendizaje, rendimiento académico declarado, motivos para estudiar, ventajas e inconvenientes percibidos y variables del contexto personal y social.

El sexto capítulo se centra en analizar las variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se establecen previamente indicadores de rendimiento tomando como base las calificaciones declaradas por los estudiantes, y agrupando estos indicadores de rendimiento en diferentes niveles. Posteriormente se relacionaron las características sociodemográficas y académicas descritas en el quinto capítulo con los diferentes niveles de los indicadores de rendimiento establecidos.

El séptimo capítulo está dedicado al estudio de las características y diferencias existentes entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales. Para ello se agrupa a los participantes en cada uno de estos perfiles y se

describe sus características sociodemográficas y académicas, y sus valoraciones y percepciones. Se finaliza analizando y estableciendo las diferencias entre ambos perfiles en base a variables de su contexto personal y social.

En el último capítulo se describen las principales conclusiones extraídas de este trabajo, así como sus limitaciones y perspectivas de futuro, que pretendemos sean de utilidad para potenciar la reflexión, investigación futura y aplicación de estrategias prácticas en la modalidad de teleformación.



MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA TELEFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. INTRODUCCIÓN

Las TIC han tenido un impacto indiscutible en la sociedad del siglo XXI, provocando notables transformaciones socioculturales y socioeconómicas. Han ido surgiendo progresivamente “*nuevas formas sociales en las que las personas no están obligadas a vivir, encontrarse o trabajar cara a cara para producir mercancías, ofrecer servicios o mantener relaciones sociales significativas*” (Shayo, Olfman, Iriberry, e Igbaria, 2007, p. 187). El uso de las tecnologías en todos los ámbitos ha desarrollado prácticas como la telemedicina, el comercio electrónico, el *telemárketing*, la teleeducación, las redes sociales, etc., que han pasado a formar parte de nuestra vida diaria con una rapidez casi imperceptible. Internet ha hecho que los ordenadores pasen de ser meros instrumentos de presentación y tratamiento de la información, a convertirse en herramientas de comunicación e interacción social (Cabero, 2010).

Este modelo de sociedad exige una urgente adaptación de los sistemas educativos, lo que implica, a su vez, cambios tecnológicos y en la concepción de los modelos pedagógicos. Como consecuencia inmediata se diversifican los entornos de enseñanza y aprendizaje, y se amplía la oferta y modalidades educativas.

En este contexto, la educación a distancia aparece como una modalidad que puede dar respuesta a las demandas sociales. La concurrencia del uso intensivo de las TIC y las nuevas dinámicas sociales plantea la necesidad de analizar los cambios y el desarrollo acaecidos en esta modalidad educativa desde sus comienzos. Por otro lado, el uso intensivo de las TIC no es un fenómeno exclusivo de la educación a distancia, ya que las instituciones educativas lo han integrado en las modalidades presenciales, generando posibilidades de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

La universidad, como institución educativa, tiene y ha tenido a lo largo de su historia un papel fundamental en la transformación y el progreso de las sociedades. En la actualidad, tiene que afrontar diversos retos y desafíos que exigen, entre otros aspectos, sistemas flexibles, una oferta formativa para todos y a lo largo de toda la vida, y el cambio hacia modelos pedagógicos centrados en el alumno.

En el sistema universitario español, el Consejo de Universidades (2010) mantiene que las universidades deben incorporar una oferta de educación y formación flexible, y que se deben articular modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. En el momento presente las ofertas formativas en estas modalidades están aumentando en el sistema universitario español, al igual que su demanda. Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (2010), en el curso 2009-2010 se produjo un incremento de matrícula de nuevo ingreso de un 11,3%, siendo este crecimiento en las universidades presenciales de un 5,7% y en las universidades no presenciales de un 33,4%.

La universidad española se encuentra en un momento de importantes y rápidas transformaciones, lo que hace necesario un análisis de su situación actual así como de sus perspectivas futuras.

1.2. EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Los cambios producidos en las distintas sociedades a lo largo de la existencia de la humanidad han sido tan numerosos como los intentos por aprovechar el medio en el que vive. La irrupción y consolidación de las tecnologías han supuesto el paso a la sociedad de la información. Estamos inmersos en un sistema social caracterizado por el rápido crecimiento y transmisión de la información y el conocimiento, y la posibilidad de interconexión entre personas, independientemente de su ámbito temporal y geográfico.

Al analizar la sociedad de la información nos encontramos con la existencia de diferentes conceptos para señalar un mismo fenómeno, como

son el de sociedad del conocimiento y sociedad en red. Castells (2006) se refiere a la sociedad en red como un cambio hacia un paradigma del informacionalismo que sigue al industrialismo. Este autor define el informacionalismo como un paradigma tecnológico basado en el aumento de la capacidad de reproducción y procesamiento de la información y la comunicación humana. Bajo esta perspectiva, la información y el conocimiento se convierten en los factores productivos más importantes del sistema global, debido a su capacidad para cambiar aspectos culturales, económicos, sociales, psicológicos, comunicacionales, etc., así como también por su posibilidad de influir en las formas de pensar y aprender. La información está al alcance de todos, ya no es un privilegio de minorías, lo que repercute en la importancia del desarrollo de competencias y gestión del conocimiento por encima de la cantidad de información.

En el ámbito educativo surgen nuevas demandas, tales como la necesidad de actualización continua de conocimientos, las destrezas para un aprendizaje continuado sin límite temporal y el desarrollo de habilidades relacionadas con el cambio tecnológico. Ya no hay una edad para estudiar y otra para trabajar, y surge el concepto fundamental de “aprender a aprender”.

Los modelos tradicionales de enseñanza ya no responden a las demandas sociales existentes. Se han producido transformaciones en la forma de entender y desarrollar la educación. Cabero (2010) destaca entre estas concepciones las siguientes: asumir el aprendizaje como un proceso activo; reconocer la participación del estudiante en la producción de conocimientos y no sólo en su reproducción; concebir el aprendizaje como proceso social y no individual; valorar la significación del aprendizaje colaborativo y el respeto a los diferentes estilos y enfoques de aprendizajes.

Las tecnologías han cambiado los sistemas sociales, pero en la educación este cambio está siendo más lento, pudiendo afirmarse sin ningún género de dudas que su aplicación práctica en modelos pedagógicos más innovadores está todavía en proceso. Muestra de ello son las conclusiones del Foro Económico Mundial del Comité Consultivo Mundial sobre Tecnología y Educación, en su reunión en Dubai (Noviembre, 2008): “*La educa-*

ción está en un momento de transición desde un modelo tradicional hacia otro modelo donde la tecnología juega un papel integral. Sin embargo, la tecnología no ha transformado todavía la educación” (Citado por Bates, 2010, p. 23).

Las dificultades encontradas en la transformación de la educación a un nuevo modelo son atribuidas en su mayor parte a los modelos pedagógicos utilizados. La integración de la tecnología necesita apoyarse en una teoría del aprendizaje, implicando cambios en los escenarios educativos que afectan a aspectos como la formación básica que precisa el individuo, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras, los medios utilizados y la estructura organizativa de los centros y su cultura.

Las TIC generan cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las variaciones que pueden producir en la experiencia de clase, aparecen resumidas en la Tabla 1.1. Esta tabla está basada en el trabajo realizado por Jones (2007) y expone los cambios que se pueden producir en la dinámica del aula por la introducción de las TIC.

Tabla 1.1. Cambios producidos en el aula del S. XXI

Pedagogía del S. XX	Pedagogía del S. XXI con TIC
Las planificaciones generales del trabajo son realizados por el Jefe de Departamento en formato escrito. El docente planifica de manera individual las lecciones	Las planificaciones y las programaciones de aula se mantienen y renuevan en red. Su publicación permite la crítica de las mismas y la mejora colectiva de estas
El profesor elige y proporciona fuentes y recursos	El profesor recomienda recursos de buena calidad para que los estudiantes investiguen, y alienta el análisis crítico de recursos adicionales propuestos por los estudiantes

Los ejemplos provienen de los libros de texto, su actualidad depende de la fecha de publicación del mismo	Los ejemplos son vistos, escuchados o leídos, vividos en el mundo real
El profesor define y controla el entorno de aprendizaje	El profesor permite a los estudiantes acceder a varios entornos de aprendizaje, físicos y online, tanto dentro como fuera de la escuela
Maestro como creador, supervisor y figura dominante en el trabajo del aula	El papel del maestro como guía y del alumno como pupilo iniciado está equilibrado. El profesor actúa como guía de grupos de trabajo que autorregulan su aprendizaje y funcionan de forma autónoma
Domina el trabajo individual en la mesa	Domina el trabajo colaborativo. Los estudiantes usan tecnologías para pequeños grupos. El profesor puede detener en cualquier momento el trabajo por grupos y el uso de dispositivos para discutir con los alumnos sobre el trabajo
Los enfoques lineal, textual y verbal dominan el aprendizaje	Los enfoques hipermedia, interactivo, visual y auditivo dominan el aprendizaje
El aula y el maestro son el foco principal de aprendizaje	El mundo real, compañeros, maestros y otros adultos son los primeros focos de aprendizaje. La colaboración se lleva a cabo a nivel local, a nivel nacional y mundial
“Tiza y palabra” configuran el modelo más frecuentemente usado en el aula para presentar cosas	La enseñanza es predominantemente interactiva, con la participación activa y creativa de los alumnos. Alumnos y profesores usan una enorme variedad de herramientas de presentación

<p>El tiempo de clase se utiliza principalmente para el trabajo individual y tranquilo</p>	<p>El tiempo de clase se utiliza generalmente para el debate y el diálogo. El trabajo individual y tranquilo, se realiza en una zona tranquila, que puede ser fuera del aula</p>
<p>Los profesores deben conocer las respuestas a las preguntas de los alumnos</p>	<p>Los alumnos no esperan que los docentes conozcan todas las respuestas a sus preguntas. Ellos esperan que los docentes les ayuden a contextualizar las preguntas correctamente, a desarrollar habilidades para encontrar respuestas y a juzgar la fiabilidad de los contenidos que encuentren</p>
<p>Los alumnos registran su trabajo en libros de ejercicios. Dichos libros suelen ser privados. El trabajo puede ser compartido, ocasionalmente</p>	<p>Los alumnos seleccionan el medio más eficaz que transmite el contenido y el análisis en el que están trabajando. Crean textos, presentaciones, archivos de audio y vídeo combinados con otros objetos</p>
<p>Los alumnos compran libros de texto al comienzo del año. En algunos temas hay conjuntos de libros que sólo se puede utilizar en la escuela</p>	<p>Los alumnos acceden al contenido a través de ordenadores. Utilizan e-libros en los que pueden tomar notas. Acceden a archivos internacionales</p>
<p>Las tareas son individuales. Se trata principalmente de trabajos escritos que deben estar registrados en libros de ejercicios.</p>	<p>Los alumnos pueden colaborar en los deberes. Usan Msn, Skype, webcams o comparten espacios de usuario en línea para discutir y adaptar su trabajo. Sus entornos de aprendizaje están accesible desde distintos lugares.</p>

El trabajo es comentado y puntuado tiempo después de realizarse	Comentarios y evaluación formativa están disponibles “inmediatamente” como parte del proceso de trabajo. Este tipo de evaluación permite también al docente adaptar la lección de acuerdo con la información proveniente de los alumnos, mientras que la clase avanza
El profesor califica el trabajo de los alumnos	Gran parte de los trabajos pueden ser calificados electrónicamente. La calificación proveniente del maestro puede centrarse en la moderación de auto-evaluación y evaluación por pares. El profesor pasa más tiempo proporcionando retroalimentación y orientación al alumno

Adaptado de “Learning Technologies and Schools of the future”, por Jones. R. (2007), *Annual Lecture*, p. 11.

En este marco interpretativo la universidad se encuentra ante una presión sin precedentes que exige innovaciones en sus objetivos, en sus estructuras y en sus procesos. A lo largo de su historia ha tenido que ir adaptándose a las demandas sociales de cada etapa. Tradicionalmente se ha basado en paradigmas conservadores, y ha sido considerada como una institución de formación de élites, depositaria del conocimiento, y basada mayoritariamente en modelos transmisivos de enseñanza. Este modelo tradicional de universidad se encuentra en crisis debido a que en la actualidad el conocimiento es accesible a través de las redes en cualquier momento y lugar.

Los países de Europa han establecido un marco de actuación a través del EEES, para intentar dar respuesta a las demandas y expectativas de la sociedad con respecto al ámbito educacional adaptando el sistema universitario mediante su orientación hacia realidades cada vez más diversas y competitivas.

Solé Parrellada y Llinàs-Audet (2011) destacan como motivos externos que influyen en el cambio de las universidades la existencia de una mayor presión sobre la calidad de los servicios públicos; el estancamiento de la financiación pública tradicional; en algunos casos, la disminución del número de estudiantes; la incorporación de las TIC, con el consiguiente replanteamiento del sistema pedagógico; la globalización y la competencia existente entre universidades; la intensificación de la sociedad del conocimiento; la transformación del mercado de trabajo con nuevas profesiones y cambios constantes en ellas; y una mayor demanda social en lo atinente a la contribución de la universidad al desarrollo económico y social de sus áreas geográficas de influencia.

La sociedad de la comunicación tiene una importante influencia en los cambios producidos y venideros de los entornos de la educación superior. Bulchand (2007) realiza un informe en el que analiza las principales tendencias tecnológicas detectadas en el entorno universitario, centrándose mayormente en el ámbito canario y proponiendo acciones para la ULPGC (citado por Chirino, 2008). En referencia a las tendencias tecnológicas describe las siguientes:

- Acelerado crecimiento de las demandas de TIC y del gasto necesario para satisfacerlas, en una época de presupuestos universitarios fijos o decrecientes.
- Aumento del uso de las tecnologías como complemento a la docencia tradicional.
- Exigencia por parte del estudiante respecto a que se usen las TIC en el aula sacándoles todo el provecho posible, no siendo suficiente poner las transparencias en un portátil, al exigir simulaciones, procedimientos, etc.
- Entrada de las universidades tradicionales en el campo de la teleenseñanza.
- Incremento del uso de Internet por parte del estudiante, lo cual genera un cambio en la función del docente, que debe hacer de discriminador de los contenidos disponibles en la red.

- Incremento del uso de Internet por parte de la comunidad universitaria, lo que acelera la necesidad de disponer de todos los procedimientos administrativos en Internet y de avanzar en los proyectos de firma electrónica.
- Intento de ayudar a la incorporación de toda la Comunidad Universitaria a las TIC.
- Dotación de correo electrónico y otras funcionalidades a la Comunidad Universitaria.
- Externalización de la prestación de servicios y del desarrollo de aplicaciones que no aportan valor a la Universidad por desarrollarlos internamente (asistencia técnica, desarrollo de aplicativos no estratégicos, etc.).
- Integración de bases de datos de cara a permitir una mejor gestión y transparencia.
- Puesta en marcha de sistemas de gestión del conocimiento para facilitar la labor de los investigadores.
- Intento de asumir las TIC sin contar con los recursos financieros y organizativos y sin definir las competencias ni las responsabilidades de cada agente en el proceso.
- Establecimiento de redes y alianzas de universidades para apoyarse en el mercado de la teleformación y para competir con otras universidades y empresas de teleformación.

Por todo lo expuesto, las universidades se han visto forzadas a impulsar nuevas propuestas educativas, entre las que se incluye la de teleformación, para hacer converger la necesidad del aprendizaje continuo con el cambio en los modelos tradicionales y el uso de la innovación tecnológica.

1.3. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia surgió con el objetivo de hacer llegar la educación a todo aquel que la necesitaba. En la actualidad se ha convertido en un medio válido para satisfacer las necesidades de formación continua que exigen las condiciones socioeconómicas.

Las TIC han repercutido en el crecimiento y consolidación de esta modalidad, convirtiéndola en una educación más cercana, posibilitando su presencia en diversos escenarios e influyendo en la percepción social existente sobre ella. Al día de la fecha es una parte indispensable de la educación, con una importante aceptación en los sistemas educativos tradicionales. Según García Aretio, Ruíz Corbella y Domínguez (2007) de la educación a distancia considerada por muchos de carácter compensatorio para los estudiantes que no podían tener acceso a las aulas presenciales, se ha pasado a una educación a distancia como alternativa real.

Pero este auge y rápido crecimiento puede crear cierta confusión, ya que no todo lo que se nos presenta como tal constituye en realidad una metodología a distancia. Por ello, es necesario definir sus características, así como su desarrollo y consolidación hacia la teleformación.

1.3.1. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Tanto el concepto de educación a distancia, su valoración, filosofía, así como los componentes que lo integran, han variado a lo largo de su desarrollo. Deteniéndonos en lo esencial, una visión de la evolución del término es detectable en el siguiente elenco de autores.

García Aretio (1987a, 2001, 2007), a partir del análisis de las definiciones propuestas por diversos autores como Cirigliano (1983), García Llamas (1986), Holmberg (1977), Keegan (1981), McKenzie, Postgate y Scuphan (1979), Moore (1973), y Rowntree (1986), entre otros, pudo observar una serie de conceptos repetidos como rasgos diferenciadores de la educación a distancia, que según este autor, y por el siguiente orden, son:

1. La separación del profesor-alumno al no estar en el mismo espacio ni tiempo.
2. La utilización sistemática de medios y recursos técnicos que permitan la interacción entre alumnos y docentes.
3. El aprendizaje individual en el que el alumno controla su ritmo, espacio y tiempo.
4. El apoyo de una organización de carácter tutorial.
5. La comunicación bidireccional, en la que el alumno es activo y participa, por tanto, en el aprendizaje.
6. El enfoque tecnológico (concepción planificada, científica, sistemática).
7. Comunicación masiva (permite llegar a poblaciones dispersas geográficamente).
8. Procedimientos industriales.

La definición aportada por Schlosser y Simonson (2010, p.37), posee algunos de estos rasgos comunes: “*Educación formal basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje está separado y en la que se utilizan tecnologías de las telecomunicaciones para conectar alumnos, recursos e instructores*”. Es importante individualizar y remarcar los cuatro componentes que conforman esta definición:

1. La educación a distancia está basada en una institución. Tal característica diferencia este tipo de educación del autoestudio. Actualmente, la mayoría de los autores piensan que la institución que ofrece instrucción a distancia tiene que estar acreditada y probablemente por parte de una de las asociaciones de acreditación regionales.
2. La educación a distancia es formal, lo que quiere decir que la instrucción se diseña y se administra de manera parecida a otros tipos de educación. El esbozo de la instrucción que hay que hacer llegar a los alumnos a distancia es quizá el determinante más significativo de los resultados de aprendizaje. Sin un conjunto de experiencias

bien diseñadas y desarrolladas es altamente improbable conseguir los objetivos que se propone la instrucción a distancia.

3. Se utilizan tecnologías de las telecomunicaciones o sistemas de comunicación a distancia para ofrecer la instrucción. Aunque también esté extendido el uso de tecnologías alternativas a Internet, tales como la televisión interactiva, el audio o la impresión, la red de redes va consiguiendo, de forma rápida y progresiva, un protagonismo innegable.
4. Finalmente, la educación a distancia implica alumnos, recursos e instructores. Estos últimos son críticos con respecto a las definiciones modernas de la materia que nos ocupa y no es infrecuente tropezarse con casos en los que el profesor se muestra reacio a trabajar con diseñadores, con personal técnico y otras personas de apoyo. Si no se cuenta con la implicación directa de un profesor, el proyecto de la educación a distancia está llamado al fracaso.

Por su parte, y en la misma línea, Moore y Kerasley (2011) definen la educación a distancia como un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente del centro de enseñanza, exigiendo técnicas especiales de diseño del curso y de la instrucción, comunicación por medio de varias tecnologías y disposiciones organizacionales y administrativas especiales.

García Aretio y cols. (2007) define la educación a distancia como el diálogo mediado entre el profesor (la institución) y el estudiante que ubicado en un espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y colaborativa. Al hablar de mediación se refieren a que en esta modalidad la docencia no es directa, sino que la relación pedagógica se realiza a través de una serie de recursos, medios técnicos, dispositivos o estrategias que posibilitan una comunicación mutua o multidireccional. Más recientemente, García Aretio (2011) propone una nueva definición de la educación a distancia, simplificándola al entenderla como toda relación educativa mediada, en la que no haya relación física cara a cara.

Actualmente con el uso de las TIC el concepto de distancia se relativiza. La separación física sigue existiendo pero con diferentes implicaciones, y

la distancia temporal puede ser una elección al existir medios sincrónicos y asincrónicos.

Desde el punto de vista del docente, hablar de educación a distancia es hablar de una relación didáctica o diálogo con los estudiantes, diferida en espacio y tiempo, aunque pueden darse episodios comunicativos de carácter síncrono. En el otro extremo, desde el punto de vista del estudiante, hablar de educación a distancia es hablar de una forma independiente y flexible de aprender que no exige su presencia física ni la del profesor en el mismo lugar.

En síntesis, podemos concluir que la educación a distancia se basa en una institución, y requiere de un diseño y planificación de la instrucción, alumnos, recursos e instructores, una separación física entre profesor-alumno, y sistemas de comunicación, utilizando telecomunicaciones interactivas (sistemas de comunicación sincrónicos y asincrónicos) que permiten compartir experiencias de aprendizaje.

1.3.2. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia fue creada con la finalidad de eliminar las fronteras de espacio y tiempo. Consecuentemente, los mensajes educativos requerían de un “medio” que salvara esa distancia. Ese medio ha ido variando a lo largo de su desarrollo, más siempre de la mano de las tecnologías, convertidas en elemento inseparable de esta modalidad.

Para analizar el desarrollo de la educación a distancia, revisaremos su evolución a través de diferentes generaciones. Cuando hablamos de generaciones nos estamos refiriendo a un sistema de clasificación a través del cual es factible categorizar las tecnologías, medios y recursos empleados por la educación a distancia a lo largo de su historia. Son diversos enfoques e interpretaciones que no siempre se ajustan a períodos concretos de tiempo, ya que existen algunas modalidades que se encuentran actualmente en la primera generación, mientras que otras han alcanzado la última, utilizando, no obstante, recursos de las generaciones pioneras.

Teniendo esto presente, podemos distinguir cinco generaciones en la educación a distancia.

- Primera generación: “Enseñanza por correspondencia”.
- Segunda generación: “Enseñanza multimedia”.
- Tercera generación: “Educación telemática”.
- Cuarta generación: “Modelo de aprendizaje flexible”.
- Quinta generación: “Modelo de aprendizaje inteligente y flexible”.

La primera generación se corresponde con la denominada “enseñanza por correspondencia” (García Aretio, 1999; Garrison, 1985, 1989). Consiste básicamente en hacer llegar a los alumnos unos materiales cuidadosamente preparados, bajo modelos instruccionales de tipo conductista, centrados en un aprendizaje autónomo, donde no existe interacción con el grupo-curso. En referencia a la metodología, en un principio, los textos enviados por correspondencia simplemente reproducían por escrito una clase presencial tradicional. Para mejorar este aspecto se crearon materiales en los que se iba introduciendo, sutilmente, una interactividad primitiva –escrita-, que, mediante el acompañamiento de guías de ayuda al estudio, la introducción sistemática de actividades complementarias en cada lección, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y sistemas de evaluación, intentaba promover algún tipo de relación del estudiante con la institución, con el material y con el autor del texto.

La segunda generación, es la llamada “enseñanza multimedia”, cuya denominación fue acuñada por Garrison (1989), para ser utilizada también en trabajos posteriores por Garrison y Anderson (2005). Se caracteriza por mantener una visión cognitiva del aprendizaje, aunque la interacción entre estudiante y profesor seguía siendo como en la primera generación a través del teléfono y del correo postal. Silva (2007, p. 31), describe esta generación como: “*Una enseñanza mediatizada que, según el contenido de aprendizaje y recursos institucionales disponibles, integra y combina los medios considerados más apropiados para una situación de enseñanza: el impreso, la radio, la televisión, el vídeo, etc.*”.

La tercera generación, reconocible por el empleo de la educación “tele-mática”, se sirve de las ventajas que ofrece la posibilidad de interacción humana, tanto sincrónica como asincrónica, a cuyo servicio está toda una serie de tecnologías, como puede ser el audio, vídeo y clases por ordenador (Garrison y Anderson, 2005; Silva, 2007). Desde el punto de vista pedagógico, como bien apunta Silva (2007, p 31), *“esta generación acerca la educación a distancia a la educación presencial, restableciendo la comunicación bidireccional y los intercambios entre participante y profesor, así como entre los propios participantes. Se explotan las ventajas que ofrece la posibilidad de interacción humana tanto en tiempo real como diferida”*. Además, este sistema de tercera generación incorpora las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, promoviendo la generación de oportunidades para que los estudiantes construyan el conocimiento, tanto en su condición de individuos como en la de miembros de grupos de estudio. Esta construcción del conocimiento se desarrolla bajo el marco de la negociación de los contenidos, el trabajo colaborativo, la reflexión colectiva a través de debates, la elaboración de proyectos conjuntos y la creación de diseños curriculares de calidad (Garrison y Anderson, 2005).

Con posterioridad a esta tercera generación, algunos autores como Taylor (2001) sugieren que se puede hablar de una cuarta generación o “modelo de aprendizaje flexible”, que combina los tres grandes atributos de la Red: la extracción de grandes volúmenes de contenidos; la capacidad interactiva de la comunicación mediada por ordenador, y el poder del procesamiento distribuido localmente a través de la programación asistida por ordenador.

La mayoría de los programas de educación a distancia todavía comparten mayoritariamente los rasgos de la tercera generación, no habiendo adoptado de manera plena los rasgos adscritos a la cuarta generación. Sin embargo, Taylor (2001) ha articulado una quinta generación que describe como “el modelo de aprendizaje inteligente y flexible”. En definitiva y según Taylor (2001) esta quinta generación supondría continuar utilizando los recursos web y la comunicación sincrónica y asincrónica características de la anterior generación, pero incorporando “funciones inteligentes”. Dichas fun-

ciones tienen que ver con la automatización de ciertos procesos de interacción con los usuarios, especialmente en los aspectos relacionados con las preguntas frecuentes sobre aspectos administrativos y técnicos. En suma, esta quinta generación se basa en la Inteligencia Artificial en la Web de forma que agentes autónomos tanto humanos como artificiales puedan procesarla y navegar por ella (Silva, 2007).

Es preciso destacar que en el desarrollo educativo a través de las diferentes generaciones se ha operado un cambio en los modelos pedagógicos, que ha pasado de los basados en perspectivas conductistas, a los deudores de patrones cognitivos, para dar paso en las últimas generaciones a perspectivas constructivistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente no es posible obviar la incorporación e importancia adquirida de elementos considerados en las primeras generaciones característicos de la educación presencial, como son la relación e interacción entre alumno-profesor y entre los propios alumnos.

1.4. LA TELEFORMACIÓN

De manera tradicional la teleformación se ha relacionado con la educación a distancia (Area, San Nicolás y Fariña, 2010; Barberá, 2008; Landetta, 2008). De hecho, los términos se utilizan en muchas ocasiones indistintamente, considerando las TIC herramientas que han permitido incrementar las posibilidades de esta modalidad pionera en su uso. No obstante, las TIC también han influido en el desarrollo de la educación presencial, relacionándose esta también con la teleformación.

La integración de las TIC en la educación presencial ha repercutido en su desarrollo hacia una oferta de teleformación, con modalidades semi-presenciales o no presenciales. En el momento presente, la diferencia más importante entre la educación presencial y la virtual reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de su optimización (Sangrá, 2008).

En este sentido, con el objetivo de optimizar las posibilidades que esta modalidad ofrece, es importante reflexionar sobre sus características, sus aportaciones y limitaciones.

1.4.1. CONCEPTUALIZACIÓN

La teleformación es un sistema de formación cuya conceptualización es compleja, ya que existen múltiples definiciones y términos que se utilizan de forma indiscriminada. Tarea imprescindible para lograr una mejor intelección del término es ahondar en las mismas.

En la literatura podemos encontrar diversas expresiones usadas como sinónimos y, en ocasiones, con diferencias poco claras, como *e-learning*, educación virtual, educación *on line* y teleformación. En este apartado aportaremos definiciones de cada uno de ellos, para concretar puntos en común y diferencias que nos ayuden a aclarar la terminología utilizada.

El término *e-learning*, si bien su traducción literal es aprendizaje electrónico, ha sido utilizado desde sus inicios con sentidos distintos: para experiencias de formación basadas en el uso de la red, o para cualquier experiencia que utilizan las TIC.

Autores como Fernández (2003, p.5) coinciden con la primera opción, definiendo el *e-learning* con estas palabras: *“Un sistema de teleformación que aprovecha las actuales infraestructuras de Internet e Intranet, convirtiendo parte de éstas en un medio que permita la impartición de acciones formativas no presenciales, evidentemente sin la necesidad de que las partes implicadas coincidan en espacio y tiempo, proporcionando un abanico de soluciones que aúnan la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades.”*

Por otro lado, la Comisión Europea (2001, p.2) se decanta por la segunda opción, definiendo *e-learning* como *“la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia”*.

El concepto “educación virtual” es el más ampliamente utilizado para la formación que se realiza en línea de modo exclusivo. Según Aretio (2007, p.2) en la educación virtual (*on line*) “*se pretende que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida la evaluación y, probablemente, los procedimientos de inscripción, abono de tasas, etc., se realicen a través de la red tanto los materiales de estudio, como la relación entre docentes y alumnos*”.

La “Telenseñanza” es un término que se utiliza como sinónimo de teleducación y teleformación en la gran mayoría de ocasiones. Según Castañeda (2011) hace referencia a un amplio abanico de experiencias formativas que incluyen tanto aquéllas llevadas a cabo íntegramente a distancia a través de los nuevos canales (enseñanza en línea, *e-learning*, aprendizaje virtual...), como aquéllas otras que combinan situaciones de aprendizaje presenciales y en red. El término telenseñanza tiene la virtud de aunar las modalidades a distancia y semipresenciales.

En referencia al concepto de teleformación, aunque etimológicamente significa formación a distancia, hoy en día existe un cierto consenso al usar este término para la formación a distancia basada en el uso de las tecnologías.

Desde la Fundesco (1998, p. 56) la teleformación ha sido definida de una manera bastante amplia, pues la considera como “*un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnología, redes de telecomunicaciones, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: la instrucción directa clásica (presencial o de autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencia o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)*”.

Fueyo y Rodríguez (2006) definen teleformación como una modalidad de la educación a distancia que permite desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados por la necesaria utilización de las TIC y las redes telemáticas, y que necesariamente implica la selección y definición de un enfoque didáctico-curricular.

En nuestro caso, consideraremos la equivalencia de los diferentes términos para iniciar el estudio. En este sentido, coincidimos con Cabero (2006),

quien afirma que existe una equivalencia de la expresión *e-learning* respecto a otras como “aprendizaje en red”, “teleformación” o “aprendizaje virtual”. Con todas ellas -señala el autor-, “*nos referimos por lo general a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (Intranet)*” (Cabero, 2006, p.2).

A lo largo de este trabajo utilizaremos el término teleformación para referirnos a la formación no presencial o semipresencial que tiene lugar utilizando las tecnologías. Como párrafo conclusivo destacamos algunas características generales inherentes a este concepto:

- No existe una definición unívoca o universal sobre qué se entiende por teleformación. De hecho existen casi tantas definiciones como autores que han escrito sobre el particular.
- Se ha relacionado de forma general con el desarrollo de experiencias formativas, accesibles, no presenciales, de carácter interactivo, abierto y flexible, que tienen en las TIC, y principalmente en la red Internet, el soporte fundamental para su desarrollo.
- Es un área intrínseca de la educación a distancia, una modalidad particular basada en la utilización de las tecnologías en la que se rompen las barreras espacio temporales, permitiendo la interactividad entre usuarios y con los contenidos en tiempo real.

1.4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA TELEFORMACIÓN

Como hemos visto en el apartado anterior, el concepto de teleformación recoge un amplio abanico de prácticas educativas en las que es insoslayable el uso de Internet. Las características de esas prácticas, si bien están claramente influenciada por las posibilidades que ofrecen las TIC, se centran más en aspectos metodológicos que en los propiamente tecnológicos; en otras palabras, priman el uso que se realiza de las herramientas sobre las herramientas en sí mismas.

En referencia a las características de la teleformación, Marqués (2000) destaca las siguientes:

- No presencialidad y globalización. El acto didáctico y la relación docente-discente no es presencial, hay una separación física entre ellos y pueden combinarse actividades sincrónicas y asincrónicas. Esta peculiaridad abre la posibilidad de llegar a cualquier colectivo, independientemente del lugar geográfico en el que se encuentre y de las dificultades físicas que pueda tener.
- Utilización de instrumentos tecnológicos y materiales interactivos multimedia distribuidos *on line*, atractivos y fácilmente actualizables. Existe una organización que planifica y prepara los materiales y servicios que se ofrecen a los estudiantes.
- Flexibilidad y personalización del aprendizaje. Los estudiantes conocen el plan docente y tienen permanentemente a su alcance materiales didácticos, guías de estudio así como el asesoramiento del profesorado, de manera que trabajan cuando quieren, donde quieren y a su ritmo. Una serie de actividades programadas a lo largo del curso (que pueden considerar diversos itinerarios) guían su proceso de estudio y la realización de diversos ejercicios de autoevaluación les permite conocer y controlar sus aprendizajes.
- Interactividad y comunicación constante. Aprovechando los servicios y las funcionalidades comunicativas e informativas de Internet, los servicios de teleformación facilitan la comunicación y el intercambio de información, permiten ofrecer una formación personalizada y posibilitan la relación bidireccional directa y continua entre los estudiantes, los profesores y los tutores. De esta manera se promueve la participación activa de todos los estudiantes y se puede practicar un minucioso seguimiento de las actividades que van realizando. También facilita la realización de actividades colaborativas.
- Aprendizaje individual y colaborativo. Esta característica de los sistemas de teleformación facilitan el estudio personal e individualizado y también la realización de actividades colaborativas.

Con respecto a las características basadas en los modelos pedagógicos, los autores coinciden en que la teleformación requiere de nuevas prácticas,

que no es suficiente con transferir los modelos pedagógicos presenciales a este nuevo medio (Adell, 2010; Cabero, 2004; Gros, 2000, 2008). Esta modalidad permite el cambio de modelo hacia el constructivismo, donde el rol del alumno será activo y de protagonista en su propio aprendizaje, y el del profesor es el de un facilitador y guía en el proceso. Pero este cambio de modelo presenta en la práctica dificultades para llevarse a cabo. Algunos autores (Adell y Castañeda, 2010) han analizado el impacto cualitativo de la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, concluyendo que ha sido escaso y que no ha logrado generar cambios metodológicos.

Entre los motivos que se aducen para explicar las dificultades halladas en el cambio de los modelos didácticos, Area (2010) destaca la falta de preparación del profesorado en la tarea, a veces compleja, de integrar las TIC en su práctica habitual. Por ello, para mejorar el modelo didáctico hay que avanzar con propuestas donde colabore toda la comunidad educativa (Ballesta y Cerezo, 2011). Urge que tanto las instituciones como las acciones personales y colectivas de todos los participantes partan de una clara comprensión de las diferencias que pueden implicar estas modalidades de aprendizaje. Levy (2008) resume algunas de las diferencias que caracterizan a la teleformación con implicaciones en la labor docente:

- El diseño de los cursos en teleformación y la enseñanza requiere una gran inversión de tiempo, una planificación más anticipada, una preparación dirigida a los docentes que los faculte como profesores en este entorno, y la creación de los materiales del curso antes de su comienzo.
- Exige una expectativa diferente a los profesores, con una mayor disponibilidad para el apoyo a los estudiantes y la respuesta a sus consultas telemáticas (correos electrónicos, por ejemplo).
- Las interacciones estudiante-contenido, estudiante-estudiante y docente-estudiante, cambian radicalmente como resultado de la comunicación mediada por las tecnologías.
- El profesor necesita conocimientos especializados tanto para involucrar a los estudiantes en la participación en el aula virtual, como para facilitar y moderar los debates en línea.

- La evaluación de los estudiantes es más compleja debido a los problemas en materia de seguridad de identidad y honestidad académica, no permitiendo la observación directa del alumno.
- Los docentes y los estudiantes deben desarrollar habilidades personales de gestión del tiempo.
- Se requiere que los docentes sean tecnológicamente competente, para facilitar de forma adecuada el aprendizaje de los estudiantes.
- Los profesores deben invertir menos tiempo en la enseñanza directa y emplear más en el diseño de experiencias de aprendizaje para sus estudiantes.

A pesar de sus ventajas y aportaciones al mundo educativo, esta modalidad presenta importantes limitaciones e inconvenientes. De hecho, muchas de sus posibilidades, sin un uso adecuado, pueden transformarse en limitaciones. En este sentido Cabero (2006) señala las siguientes ventajas e inconvenientes:

- Ventajas
 - Pone a disposición de los alumnos un enorme volumen de información.
 - Facilita la actualización de la información y los contenidos.
 - Flexibiliza la información, independientemente del espacio y del tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
 - Permite la deslocalización del conocimiento.
 - Facilita la autonomía del estudiante.
 - Propicia una formación “just in time” y “just for me”.
 - Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica tanto para los estudiantes como para los profesores.
 - Auspicia una formación multimedia.
 - Facilita una formación grupal y colaborativa.
 - Apoya la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
 - Facilita el uso de los materiales y los objetos de aprendizaje en diferentes cursos.

- Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costes y desplazamiento.
- Inconvenientes
 - Requiere una mayor inversión de tiempo por parte del profesor.
 - Obliga a la adquisición de unas mínimas competencias tecnológicas al profesorado y a los estudiantes.
 - Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
 - Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.
 - Demanda más trabajo que la convencional.
 - Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.

El rápido crecimiento de la teleformación se ha fundamentado, en parte, en las ventajas que se le atribuyen; sin embargo, algunas de esas ventajas, sin un adecuado análisis y enfoque metodológico, pueden convertirse en mitos. Fueyo Rodríguez (2006), cita a partir del trabajo de algunos autores (Accino, 1999 y Aparici, 2002) los mitos que acompañan la utilización de las TIC en los diferentes escenarios educativos. Estos son:

a) Mito de la comunicación inmediata.

Una de las principales ventajas atribuidas a la teleformación es la posibilidad de establecer una comunicación más rápida entre alumnos y docentes. Pero la inmediatez en la comunicación se fundamenta en la disminución de los tiempos de respuesta, no en las mejoras que puedan aportar por ser las herramientas de interacción de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Es decir, si la persona que supervisa una experiencia no responde con cierta periodicidad a los mensajes enviados por el alumnado, de nada servirá que los mensajes lleguen de forma inmediata a su buzón de entrada.

b) Mito del aprendizaje colaborativo en red.

Otra de las ventajas atribuidas a la teleformación es la facilitación del desarrollo de trabajos de grupo. Ante este mito, la realidad nos

demuestra que, hasta el momento, la mayor parte de las experiencias se fundamentan en prácticas individuales que apuestan por un estilo de aprendizaje autónomo, alejado de las premisas marcadas por la teoría sociocultural del aprendizaje. El trabajo grupal depende del concepto de educación que sustenta un proceso formativo y no de las cualidades inherentes a esta modalidad de educación a distancia.

c) Mito de la actualización de la información.

Con relación a este mito hay que tener en cuenta que la actualidad de la información, por sí sola, no justifica su inclusión en un proceso formativo ni garantiza la calidad de lo transmitido, sin obviar, además, que la actualización de los contenidos dependerá del interés y reciclaje del docente.

d) Mito de la interactividad de los contenidos.

A pesar de las posibilidades de interactividad, los contenidos educativos reproducen en muchas ocasiones un esquema comunicativo unidireccional. La interactividad puede reducirse a una simple elección de rutas de navegación, a través de las que el alumno selecciona opciones ya preestablecidas.

e) Mito de la facilidad de uso.

Otra de las ventajas mito consiste en defender que el manejo de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje resulta sencillo. Esto choca frontalmente con la existencia de una brecha digital, que marca profundas diferencias entre las personas que habitan un contexto u otro o que, incluso habitando un mismo entorno, pertenecen a clases sociales o colectivos diferentes. Muchas personas han visto limitada su posibilidad de acceso a la sociedad de la información, habiendo sido excluidas del proceso de alfabetización digital, algo que se extiende a esta nueva modalidad de formación a distancia.

f) Mito de la pertinencia de los contenidos.

Para muchas personas Internet se ha convertido en el principal motor de búsqueda a la hora de localizar información sobre un

tema determinado. La digitalización de los contenidos que integran las experiencias de teleformación no implica que éstos sean necesariamente rigurosos si no ha sido previamente comprobada su fuente y credibilidad.

1.4.3. TENDENCIAS EN TELEFORMACIÓN

En el desarrollo de la teleformación, además del contexto social en el que se encuentra inmersa, están influyendo diferentes elementos: el crecimiento de ofertas formativas en su modalidad mixta y a distancia, el uso de las tecnologías hacia la innovación, las tendencias de los entornos de aprendizaje y el rápido desarrollo de la tecnología de los dispositivos móviles.

a) Crecimiento de ofertas en su modalidad mixta y a distancia.

En referencia a la oferta de modalidades educativas, la integración de las tecnologías en la educación ha relativizado los conceptos de espacio y tiempo, acercando las variedades a distancia y presenciales. Estos dos modelos se han desarrollado durante mucho tiempo por separado, ya que se servían de diferentes medios y estaban dirigidos a distintos tipos de estudiantes, por lo que se basaban en metodologías diferenciadoras. El uso de las TIC y las nuevas exigencias educativas ha repercutido en que cada vez con mayor frecuencia se usen ambos métodos combinados, cobrando una especial relevancia el aprendizaje semipresencial. La educación presencial ya no se concibe sin las tecnologías, las que aportan, entre otros elementos, la posibilidad de aprendizaje asincrónico; en la enseñanza a distancia las tecnologías permiten la sincronía en el aprendizaje. Aunque es imposible prever con claridad cuál será el futuro de este territorio, son muchos los que auguran que la tendencia hacia los sistemas semipresenciales crecerá, llegando incluso a hacerse el modelo mayoritario de formación (Graham, 2006).

b) El uso de las tecnologías hacia la innovación.

A pesar la evolución de las TIC, existe un importante riesgo de su escaso uso para la innovación en los procesos educativos, pudiendo quedar asociadas a prácticas docentes directivas y poco participativas que reproducen las prácticas tradicionales con modernas presentaciones *power-point*. En el uso de las tecnologías innovadoras las instituciones educativas siguen un ritmo heterogéneo: mientras que algunas ya están

Tabla 1.2. *Evolución del E-learning*

<i>E-learning</i> clásico	<i>E-learning</i> innovador
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuye conocimiento consolidado ▪ Sigue siendo enseñanza virtual ▪ Puede aislar al alumno ▪ Es distribuido por un único proveedor / institución ▪ Ignora el contexto del alumno y sus logros anteriores ▪ Disminuye la creatividad del alumno por la lógica transmisiva ▪ Restringe el papel de los profesores y facilitadores del aprendizaje ▪ Se centra en la tecnología y los contenidos ▪ Sustituye las sesiones de clase ▪ Privilegia a los que ya han aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genera nuevo conocimiento ▪ Es propiedad del alumno ▪ Crea comunidades de aprendizaje ▪ Es el resultado y una herramienta para soportar una sociedad ▪ Se basa en el apoyo o colaboración ▪ Se basa en los contextos del estudiante y en logros anteriores ▪ Estimula la creatividad del alumno ▪ Enriquece el papel de los docentes y facilitadores del aprendizaje ▪ Se centra en la calidad, procesos y contextos de aprendizaje ▪ Está inmerso en los procesos organizacionales y sociales de transformación ▪ Motiva a los que no ha aprendido

Adaptado de "The underground rivers of innovative *e-learning*: a preview from the HELIOS Yearly Report 2006/07", por Dondi. C. (2007), *Elearning Papers*, 4, p. 5.

experimentando un cambio de paradigma en el uso de la tecnología hacia la innovación, otras todavía están ancladas en modelos pedagógicos basados en la reproducción de contenidos. Dondi (2007) describe la evolución de esta modalidad desde una concepción más clásica basada en modelos de enseñanza y aprendizaje transmisivos, hacia una concepción más innovadora que implica el uso de recursos tecnológicos que plantean un enfoque constructivo de los modelos de enseñanza y aprendizaje. En la tabla 1.2 se resumen las características propuestas por el autor en función de su evolución.

c) Tendencias en entornos virtuales.

En lo referente a las tendencias en entornos virtuales de aprendizaje es preciso destacar los elaborados desde la perspectiva Web 2.0. Según Cabero (2009), los entornos elaborados desde la perspectiva de la Web 2.0 pueden observarse desde tres enfoques: tecnológico-instrumental, filosófico y social. La perspectiva tecnológica implica una web dinámica, con herramientas de comunicación participativas y colaborativas. La filosófica la define como una filosofía de comunicación que evita contemplar la digitalización al modo de una mera herramienta que lleva a una tecnificación de la escuela, lo que puede propiciar una pérdida de reflexión y crítica del sistema. Desde la perspectiva social se pretende romper con la idea de usuario como mero receptor y se asume la necesidad de elaborar contenidos de manera colaborativa. Esta web ha creado el “paradigma red”, según el cual hasta la más mínima parte puede enriquecer a otra, existiendo la posibilidad de mezclarlo todo o casi todo (Crespo y García, 2010), y permitiendo que las personas, además de acceder a la información, puedan crearla, publicarla y compartirla de muy diversas formas.

La Web 2.0 lleva aparejada la tendencia existente hacia la creación y proliferación de entornos virtuales personales tanto en la educación formal como en la no formal. Estos entornos se configuran alrededor de las herramientas, de la Web 2.0, y de las estrategias que configuramos con el uso de las mismas. Son un conjunto de instrumentos, fuentes de infor-

mación, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. En opinión de Adell y Castañeda (2010) los entornos virtuales personales están conformados, básicamente, por tres tipos de elementos: 1) herramientas y estrategias de lectura: las fuentes de información a las que accedo con el fin de obtener contenidos buscados en forma de objeto o artefacto (mediatecas); 2) herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que puedo transformar la información (sitios donde escribo, comento, analizo, recreo, publico), y 3) herramientas y estrategias de relación: entornos donde me relaciono con otras personas de/con las que aprendo.

En referencia a las herramientas características de esta Web 2.0, a la proliferación de tecnologías participativas y colaborativas como wikis, redes sociales como Facebook, y redes profesionales como LinkedIn se unen otras muchas tecnologías que ofrecen más posibilidades en el ámbito educativo y aplicaciones didácticas. Estas han multiplicado exponencialmente las posibilidades de acceso a la información y comunicación de los estudiantes. Escapa de nuestro objetivo hacer una revisión y descripción de las herramientas, aunque si destacaremos algunas de las más utilizadas. En este sentido, destaca el aumento de buscadores y repositorios de objetos de aprendizaje, el uso de herramientas como el mundo virtual de Second Life, la videoconferencia, y las herramientas de localización y seguimiento de actividades, como el caso de Twitter. Por otro lado, cada vez más recursos ofrecen posibilidades de acceder y compartir información enormes en diferentes formatos como pueden ser:

- En imágenes estáticas. Existen herramientas como Flickr que permiten publicación de fotografías e imágenes en red.
- En sonidos. Se pueden crear y distribuir archivos de sonido en herramientas como Iboox o Podsonoro.
- En videos, con herramientas como *YouTube* o Vimeo.

Otro aspecto que se ha proliferado en la web social con aplicación en la educación educativas son las Etiquetas. Las Etiquetas –o TAG–, consisten en palabras clave que son asignadas y describen diferentes recursos en

red (videos, documentos, imágenes, música, etc.). Existen una serie de herramientas como Del.icio.us que permiten asignar Etiquetas a recursos y además compartir listas de recursos entre usuarios de manera que estén continuamente accesible en la red.

d) Desarrollo de dispositivos de tecnología móvil.

El rápido avance de los dispositivos móviles tiene una relevancia clara en el devenir social actual. Estas tecnologías dan la posibilidad de situar el aprendizaje en contextos variados, se puede aprender a cualquier hora y en cualquier lugar. En respuesta a su uso, aparece el término *m-learning*, muy cercano al de *e-learning* y al de educación a distancia. Sharples, Arnedillo, Milrad y Vavoula (2009) define el *m-learning* como el aprendizaje que tiene lugar en distintos lugares o que hace uso de las ventajas que ofrecen las tecnologías portátiles. El constante crecimiento en el uso de estos dispositivos móviles obliga a las instituciones que imparten teleformación a instaurar contenidos y materiales específicamente dirigidos a los dispositivos móviles.

1.5. LA TELEFORMACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

La universidad tiene y ha tenido a lo largo de su historia un papel fundamental para la transformación y el progreso de las sociedades. Ha sido un lugar importante para la creación y difusión del conocimiento, pero también se ha caracterizado por ser excesivamente deudora de paradigmas tradicionales y conservadores. El esquema de formación tradicional universitario se representa por un profesor en el aula impartiendo sus conocimientos a los alumnos que asisten, complementado por el uso de libro de texto o apuntes para el apoyo del aprendizaje.

La existencia de factores externos de cambio ha expuesto a esta institución a una presión sin precedentes para innovar en sus objetivos, en sus estructuras y procesos. Ha llegado el momento de exigirle al modelo tra-

dicional de universidad una renovación en la que tengan cabida sistemas flexibles y modelos pedagógicos innovadores.

La formación para toda la vida ha adquirido un papel fundamental y las modalidades de educación a distancia son un recurso para ello. Por ello, el Consejo de Universidades, en su informe sobre la Formación Permanente en las Universidades Españolas (2010), mantiene que las universidades deben incorporar una oferta de educación y formación flexible, y que se deben articular modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia, siendo la formación virtual un recurso para ello.

La oferta formativa virtual está creciendo en las universidades, y este crecimiento requiere una planificación previa y un análisis de los diferentes elementos y procesos que van a intervenir. En este sentido, el Libro Blanco de la Universidad Digital 2010 (Laviña y Mengual, 2008), mantiene que las universidades que imparten formación virtual deben sustentarse en tres ejes fundamentales, que son el área técnica, de creación y metodológica, además de elementos adicionales tales como la asesoría legal y la unidad de gestión:

- El área técnica, atendida por los servicios Informáticos de la universidad y con disponibilidad de recursos tecnológicos y humanos para la implantación y desarrollo de la plataforma *e-learning*. Ésta debe ser única para toda la universidad y ha de convertirse en la principal o única herramienta de la gestión de la docencia virtual.
- El área de creación de contenidos, donde se propongan la reutilización de recursos y procesos.
- El área metodológica, fundamental para cuidar los aspectos didácticos y pedagógicos, así como para conseguir los criterios de calidad en la formación virtual. Este área desarrollará manuales de buenas prácticas para ser difundidos entre la plantilla de profesores, de modo que los animen a involucrarse en la creación de acciones formativas.
- Asesoría legal para proteger los derechos de autor y preservar la propiedad intelectual.

- Unidad de gestión, insoslayable para dar respuesta a las cuestiones administrativas.

1.5.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PRINCIPIOS Y METODOLOGÍAS

El sistema universitario español, junto al resto del de los países de la Unión Europea, se encuentra inmerso en un procedimiento de cambio para el proceso de construcción de un espacio de educación superior único, también conocido como proceso de convergencia o proceso de Bolonia.

El proceso de convergencia tiene como uno de sus propósitos políticos permitir el intercambio de profesionales entre diversos países, planteando como objetivos la visibilidad y comparación de los programas formativos. Además de esta estructura formativa común, prioriza la optimización de los procesos formativos, con el fin de consolidar un sistema formativo que responda a los requerimientos actuales de la sociedad de la comunicación.

La creación del EEES está repercutiendo en un cambio de modelo de la universidad en España. Según el Libro Blanco de la Universidad Digital 2010 (Laviña y Mengual, 2008), la importancia de este cambio es tal que ha trascendido de manera muy visible al plano social, en el que se está suscitando una repercusión más inmediata, en el ámbito metodológico, que se irá asumiendo en un corto y medio plazo, y en el plano estratégico, que debe de ser objeto de reflexión e integración en los planes estratégicos de las universidades con las miras puestas en un futuro no demasiado lejano.

El plano metodológico es abordado por el EEES mediante el planteamiento de cambios en los modelos pedagógicos, en el rol del alumno y en el rol docente, propiciando una necesaria renovación para la adaptación a la sociedad de la información y el conocimiento, renovación donde las TIC constituyen una herramienta fundamental. Una de las aportaciones más significativas del EEES es su apuesta por metodologías activas que inciden en el proceso de aprendizaje más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se plantea una reducción de las clases presenciales a costa de métodos más activos, con mayor protagonismo del estudiante, y un aumento del trabajo en grupo y de la labor tutorial. La autonomía del alumno

se convierte en uno de los principales fines de la educación formal, ya que es imprescindible para progresar en una sociedad de constantes cambios y flujo de conocimiento. Esta mayor autonomía de los estudiantes tiene consecuencias en la necesidad de metodologías más flexibles y en la labor y el rol docente, adquiriendo funciones de guía y motivador en el proceso de aprendizaje. Para fomentar el aprendizaje autónomo se bosquejan e implantan recursos novedosos hasta el punto de convertir las actividades no presenciales y el uso de las TIC en elementos casi indispensables.

Desde el punto de vista estratégico, la formación que se va a impartir en las universidades ya no se limita a los estudios oficiales, de grado, máster, doctorado, sino que con las consignas del EEES la formación permanente certificada a lo largo de la vida ha de ser un elemento de práctica habitual en todo tipo de organizaciones y empresas. Esto amplía sobremanera el horizonte educativo, incidiendo en lo laboral, debido a que se abren unas interesantes perspectivas para la oferta formativa de las universidades, que son impelidas a ofrecer una formación continua mucho más allá de lo que lo han hecho hasta el momento y, de este modo, jugar un rol mucho más protagonista. La formación continua hace necesario flexibilizar los modelos de formación (y también de gestión) para satisfacer los requerimientos de los nuevos perfiles de estudiantes que visitarán sus aulas, ya sea presencial o virtualmente. No será posible llevar a buen término ninguno de los planos mencionados salvo que se cuente con un adecuado soporte tecnológico, entre otros múltiples factores, y sin que se suponga, además, un crecimiento de ofertas formativas a distancia y semi-presenciales donde las TIC jueguen un papel importante. Así, la formación en línea pasa a tener un papel protagonista en los planes estratégicos de las universidades, como medio de posicionamiento, captación y competencia.

En este marco de actuación propuesto por el EEES, en el que destaca el aprendizaje permanente, el desarrollo del aprendizaje autónomo, y los ambientes de aprendizajes flexibles y centrados en el alumno, la teleformación puede ser una gran contribución para el cumplimiento de los retos propuestos.

1.5.2. INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD

La Universidad se está transformando e, indudablemente, las TIC con sus demandas y posibilidades, están contribuyendo a ello. En la actualidad es imposible concebir la universidad sin un marcado componente tecnológico, sean cuales sean las disciplinas que se impartan. Para producir cambios, la integración de las TIC debe ir acompañada de políticas institucionales y procesos de innovación docente.

Las tecnologías aplicadas a la educación superior abren nuevos escenarios en la forma de enseñar y aprender, así como en los procesos administrativos y en los servicios complementarios a la formación y a la investigación. Su uso en las universidades es heterogéneo, va desde el escaso empleo de las opciones de la red para temas organizativos y administrativos, hasta su empleo en la enseñanza e investigación con diferentes objetivos e intensidades.

Con el fin de conocer la situación actual de las TIC y establecer políticas y estrategias conjuntas para la implantación de tecnologías, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), viene realizando desde el año 2004 estudios sobre el nivel de implantación de las TIC en las universidades españolas. Dichos estudios han pretendido establecer cuál es la situación de las TIC en nuestras universidades desde seis ejes diferentes: Enseñanza/Aprendizaje, Investigación, Gestión universitaria, Gestión de la información, Formación y Cultura TIC y Organización de las TIC. En el informe promovido por la CRUE “UNIVERSITIC 2010: Evolución de las TIC en el Sistema Universitario Español 2006-2010” (Uceda y Barro, 2010), se analizan las transformaciones llevadas a cabo en las universidades los últimos años, apreciándose mejoras sustanciales en todos los ejes evaluados. Este informe hace visible el esfuerzo realizado por las universidades españolas por utilizar las TIC como pilar fundamental de sus procesos universitarios y situarlas como principal motor de cambio e innovación.

De la totalidad de resultados que aporta este informe, consideramos pertinente analizar de manera más detallada el primero de los Ejes Estratégicos, denominado Enseñanza-Aprendizaje. Este eje consta de cuatro obje-

tivos: incorporar las TIC a la docencia en las aulas; proporcionar infraestructura tecnológica compartida; facilitar la docencia virtual mediante iniciativas en formación e implantación de plataformas informáticas, y promover la creación y el uso de contenidos docentes digitales. Según el citado informe, entre los cambios detectados en este eje se ha podido comprobar que las universidades españolas han llevado a cabo un importante esfuerzo para la incorporación efectiva de las TIC en todas las esferas relacionadas con los procesos docentes y de aprendizaje, dotando a las actividades educativas de los medios necesarios para poder abordar nuevas metodologías docentes.

En relación al primero de los objetivos, “incorporar las TIC a la docencia en las aulas”, el informe señala mejoras importantes en la ratio de estudiantes por ordenador durante las sesiones de prácticas, aumento del número de proyectores multimedia en todo el Sistema Universitario Español (el 64% de las aulas cuenta con un proyector), aumento del número de pizarras digitales (el 10% de las aulas cuenta con una pizarra digital), incremento de la disponibilidad de ordenadores particulares de los estudiantes (ha pasado del 45% al 62%), y aumento de la cobertura de red inalámbrica (alcanza al 86% de las aulas).

El objetivo que pretende “facilitar la docencia virtual mediante iniciativas en formación e implantación de plataformas informáticas”, se asienta en terreno abonado, pues prácticamente la totalidad de los centros del sistema universitario español ya disponía en el año 2008 de una plataforma de docencia virtual institucional y de un plan de docencia virtual en desarrollo o implantado. Fijándonos en otros indicadores de este objetivo cabe destacar, por una parte, que el 79% de las universidades ha apostado continuamente por la docencia virtual, y, por otra, que se ha conseguido implicar cada vez a más universitarios en este tipo de docencia (actualmente el 80% de los profesores y el 90% de los estudiantes utiliza la plataforma de docencia virtual).

Los resultados evidencian que las infraestructuras tecnológicas ya no son hoy una dificultad en nuestras universidades, antes bien, tanto se demandan que su uso ha experimentado un aumento importante en todos

los ámbitos universitarios. La objeción a señalar en lo relativo a este último punto va en la dirección de que los problemas posiblemente vengan en saber qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo (Cabero 2005).

En esta línea de argumentación (Salinas, 2004) propone tres enfoques principales con los que se identifican las instituciones, y sus procesos de adaptación a la nueva situación de enseñanza-aprendizaje con y a través de TIC:

- Un enfoque tecnológico, sustentado en la idea de que la sofisticación del entorno tecnológico y la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje son directamente proporcionales. Se parte de la idea de que a mayor sofisticación técnica mayor calidad.
- “El contenido es el rey”, que basa la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje en los contenidos docentes. La reelaboración de la información que los docentes hacen en los materiales y su mejor uso y distribución se considera la base de la calidad. En este caso, cuanto más sofisticados sean los materiales, mayor será la calidad del proceso.
- Un enfoque metodológico que se centra más en el alumno y que, partiendo de criterios pedagógicos, fundamenta la calidad en una adecuada combinación de la tecnología a utilizar, la función pedagógica que el entorno cumplirá y los diversos aspectos organizativos del proceso en el seno del entorno mencionado, remarcando que tal combinación dependerá de las decisiones que se tomen con respecto a los elementos que la integran.
- Actualmente parece haberse superado en gran medida el enfoque tecnológico, y el reto se sitúa en un enfoque metodológico, en los cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje de las universidades. Por ello, en el siguiente apartado nos centraremos en los cambios en los entornos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que las TIC han tenido un papel importante.

1.5.3. USOS DE LAS TIC EN LAS UNIVERSIDADES

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso de las TIC puede ir desde constituir el medio básico para la búsqueda de información o canal para la comunicación personal o grupal, hasta conformar plataformas de enseñanza-aprendizaje o entornos virtuales que organizan la enseñanza a través de la red.

La respuesta universitaria al reto de integrar las TIC se concreta en entornos virtuales que organizan las actividades educativas y las distribuyen a través de redes. Estos entornos o plataformas se denominan campus virtuales. Faraday (2007, p. 6) expone que *“los campus virtuales son el intento de situar un campus universitario en el marco de la virtualidad que permita a los estudiantes acceder a la docencia, a la organización de la misma (aulas, matrículas...), y a los demás espacios complementarios como la biblioteca, los servicios universitarios, etc.”*. En España la práctica totalidad de las universidades utiliza al menos una plataforma institucional de este tipo (Chirino, 2008; Prendes, 2009).

A pesar de que las universidades españolas cuentan en la actualidad con campus virtuales, su uso educativo difiere entre las instituciones. Algunas los utilizan sólo como plataforma de intercambio de información entre docentes, institución y alumnos; otras han aprovechado los recursos que proporciona un entorno *on line* para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de realizar cursos o asignaturas *on line* o de manera semipresencial; y otras ofrecen varias de sus titulaciones oficiales de forma no presencial o semipresencial. También existen universidades que se han fusionado configurando grupos a través de los cuales imparten enseñanzas *on line* o semipresenciales.

Area y Adell (2009), identifican tres grandes modelos de utilización de los recursos de Internet en la docencia, en general, y de las aulas virtuales de forma más específica, en función del grado de presencialidad o distancia en la interacción entre profesor y alumnado. Estos modelos son los siguientes:

- Modelo de docencia presencial con Internet: en él el papel del aula virtual es un complemento o recurso de apoyo. Se sitúa en el nivel más básico de uso de las aulas virtuales por la mayor parte del profesorado que comienza a explorar el uso de Internet en su docencia. El aula virtual es un agregado a la actividad docente tradicional, utilizándose como un recurso más para realizar las prácticas que habitualmente tienen lugar en el aula presencial. Normalmente su uso principal es transmitir información, acceder a apuntes y otros documentos de estudio y organización de la asignatura. La comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el docente, y la realización de actividades a través del aula virtual es poco frecuente.
- Modelo de docencia semipresencial: el aula virtual como espacio combinado con el aula física o *blended learning*. Este segundo modelo requiere innovación en las prácticas docentes. Se caracteriza por la mezcla entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia. El aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: formula preguntas, abre debates y plantea actividades. Requiere una planificación previa por parte del docente y la elaboración de materiales y actividades para que el alumno realice de manera autónoma. Dentro de este modelo ha variaciones en función del tiempo y del trabajo dedicado a situaciones presenciales y virtuales.
- Modelo de docencia a distancia: el aula virtual como único espacio educativo. Este modelo representa la actualización de la modalidad clásica de educación a distancia, pero desarrollada en entornos exclusivamente virtuales. La forma no presencial es la que más preponderancia tiene en el proceso de aprendizaje. El material o recursos didácticos multimedia, la planificación, y la interacción comunicativa cobran una especial relevancia para el éxito del estudiante.

En esta línea nos parece interesante describir la clasificación de los usos de Internet en contextos universitarios realizada por García Aretio y cols. (2007). Tal y como se muestra en la figura 1.1, el autor establece cinco niveles de uso para la formación que, a su vez, pueden agrupar las tres modalidades de formación: la presencial, donde el uso de Internet es un apoyo o un complemento opcional, la formación mixta y la formación virtual, que implican un uso intensivo de Internet.

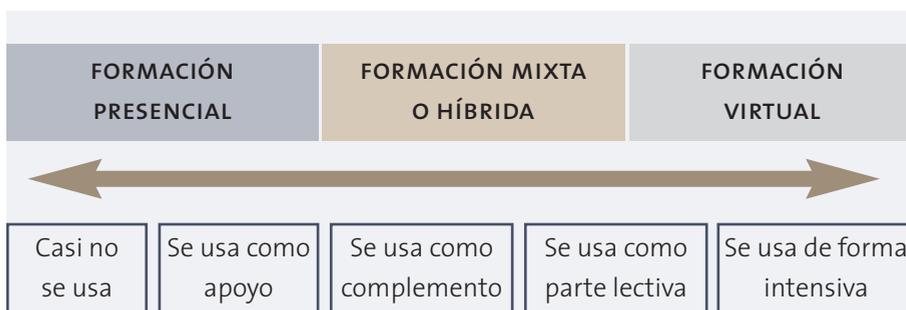


Fig. 1.1. Usos de Internet en los contextos universitarios

Adaptado de “*De la educación a distancia a la educación virtual*”, por García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y Domínguez, D. (2007), p. 54, Barcelona: Ariel.

Una vez generalizada la utilización de los entornos virtuales en las universidades el reto es construir modelos didácticos adaptados a las demandas y cambios sociales. Roberts, Romm y Jones (2000) proponen una agrupación de los modelos en los entornos virtuales a partir de criterios didácticos que se centra en la evolución del sistema (iniciación, estándar, evolucionado y radical). Esta clasificación permite entender y ofrecer una visión de la evolución y de las características de los diferentes modelos didácticos de teleformación que existen en la actualidad en la educación superior. Los modelos propuestos son:

- Modelo de iniciación. Se caracteriza por ofrecer apuntes de la clase presencial, mínimamente transformados, accesibles desde la red, generalmente en formato web. Por lo común no se ofrecen oportu-

nidades para la interacción o el diálogo, ni se proporcionan recursos extra. La utilización de Internet como apoyo en el aprendizaje y en la enseñanza requiere un cambio de cultura tanto para los profesores como en los estudiantes. Obviamente, este modelo es ampliamente usado por los más cautelosos ante tal cambio.

- **Modelo estándar.** Trata de utilizar activamente las ventajas proporcionadas por la tecnología para permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores. Cabe destacar de los diferentes elementos presentes en este modelo los que se citan a continuación:
 - Recursos electrónicos en forma de enlaces desde la página del curso.
 - Copias electrónicas de todos los materiales impresos del curso.
 - Diapositivas de las clases en formato *power point*.
 - Notas de las clases presenciales.
 - Tareas y soluciones de talleres.
 - Guías para la realización de actividades.
 - Indicaciones para contactar con los profesores del curso.
 - Copias de exámenes de cursos anteriores.
 - Aspectos clave o recomendaciones para los exámenes actuales.
 - Una lista de discusión electrónica para el curso.
- **Modelo evolucionado.** Este modelo aporta mejoras respecto al estándar debido a que introduce otros elementos complementarios de cara a ampliar tanto el entorno de enseñanza como el de aprendizaje. Estos elementos pueden ser:
 - Distribución en CD-ROM del material Web tal como está al inicio del curso.
 - Clases pregrabadas en audio disponibles en CD y en la Web.
 - Animaciones para explicar conceptos diversos.
 - Clases “en vivo” como respuesta a demandas específicas de estudiantes.
 - Archivos en la Web de la lista de discusión de un período anterior.
 - Asignación de tareas o actividades de forma electrónica.

- Modelo radical. Mientras los anteriores tratan, de una u otra manera, de adaptar el modelo de enseñanza presencial a un formato web, el presente modelo radical ignora el concepto de clases. Aquí los estudiantes son organizados en grupos y aprenden interactuando entre ellos y utilizando una vasta cantidad de recursos web existentes, mientras que el profesor actúa como guía, asesor, y se pone a disposición del alumnado cuando es requerido. Las características diferenciales de este modelo serían:
 - El envío de un vídeo a todos los estudiantes al comienzo del semestre explicando la forma en que el curso funciona.
 - Mínima instrucción tradicional del instructor.
 - Expectación de que los estudiantes usarán los materiales y harán un uso extensivo de los buscadores y otras facilidades para buscar otros recursos disponibles en la Web.
 - Uso intensivo de las listas de discusión del curso para la comunicación.
 - La sustitución de clases por presentaciones electrónicas *on line* preparadas por los mismos estudiantes, basándose éstos en los tópicos de la semana.
 - Localización de los estudiantes en grupos, cada uno de los cuales es responsable no sólo de proporcionar presentaciones electrónicas sobre algún punto durante el semestre, sino también de responder críticamente al resto de presentaciones.

Salinas (2008) en un estudio sobre modelos didácticos en los campus virtuales universitarios basado en la propuesta de Roberts, Romm y Jones (2000), concluyó que el modelo que se lleva a cabo en las universidades compagina el inicial, que corresponde a un uso mínimo de la plataforma y que se centra en poner materiales a disposición del alumno, con un modelo evolucionado caracterizado por la presencia de materiales didácticos básicos, complementarios y de organización, junto con una propuesta de actividades individuales y grupales.

La existencia de diferentes modelos didácticos que guían el uso de Internet puede crear una brecha digital entre universidades. Según Duart

(2010) a la brecha digital existente entre profesores y alumnos, se le suma la brecha digital institucional entre:

- Las universidades que han entendido el papel de Internet en la creación de redes de conocimiento, de universidades red o en red y aquellas que todavía cuestionan esta posibilidad aferrándose a su territorio y a los conocimientos de su profesorado en nómina.
- Los profesores que diseñan sus asignaturas pensando en el aprovechamiento de la Red, generando un continuo formativo que va más allá del aula virtual, y aquellos que consideran que Internet es el espacio donde se ubican los documentos de la asignatura o de sustitución de las horas de tutoría de alumnos en el despacho.
- Instituciones universitarias que consideran que la internacionalización es sólo la atracción física de estudiantes y profesores extranjeros, olvidando el potencial globalizador –más que internacionalizador– de Internet y de las redes sociales, que excede, en mucho, la atracción física del talento, ya que dispone del potencial de la generación de nodos de conocimiento que no se ubican en las coordenadas de espacio o de tiempo.

1.5.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA TELEFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Para comprender la situación actual de la teleformación en las universidades españolas es interesante hacer previamente un pequeño recorrido por su evolución y situación actual a nivel mundial.

La teleformación está en el momento presente en una etapa de importante desarrollo, las autoridades públicas en los principales países han entendido su trascendencia en el desarrollo económico y social, por lo que se ha multiplicado el número de iniciativas en todos los ámbitos, y, por ende, en las universidades.

La fundación en 1969 de la Universidad Abierta de Reino Unido creó un precedente en el inicio de las modernas universidades, totalmente a distancia, en el ámbito mundial. Después de su creación, y hasta la actua-

lidad, en muchos países han surgido y siguen surgiendo numerosas universidades y programas similares. Destacan como instituciones pioneras en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), creada en 1972 y, en Iberoamérica, en 1977, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela. Esto no excluye otras importantes y numerosas experiencias en programas de educación a distancia, realizadas anterior y posteriormente a las citadas.

Además de estas universidades tradicionales completamente a distancia, con la incorporación de las tecnologías a la educación, se han establecido instituciones no presenciales de vanguardia en otros países europeos, como por ejemplo, en España, la Universidad Abierta de Cataluña (UOC), en Alemania la Fernuniversität, así como la Universidad Abierta de los Países Bajos y la Universidad Abierta de Portugal. También predominan las universidades de modo dual (universidades tradicionales que añaden a su oferta de estudios presenciales ofertas de teleformación), sin olvidar que en los últimos años se han incorporado varios modelos de consorcios, que incluyen universidades virtuales y campus virtuales compartidos por varias instituciones universitarias.

Las universidades españolas unido al proceso de adaptación al EEES se encuentran actualmente en una fase expansiva de creación y desarrollo de campus o servicios virtuales para la docencia universitaria, aumentando de manera progresiva las titulaciones y programas en línea y o semipresenciales. Los estudios no presenciales están adquiriendo un papel cada vez más relevante en nuestro sistema universitario. Según el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario español curso 2010-2011 del Ministerio de Educación y Ciencias (2010), el número de alumnos que eligen una modalidad no presencial representan el 12,9% del total de estudiantes universitarios españoles, a los que habría que sumar los que cursan titulaciones no presenciales en universidades tradicionales presenciales.

El Sistema Universitario Español está compuesto por 78 universidades: 50 públicas y 28 privadas, y por cinco universidades no presenciales. Actualmente todas las universidades españolas cuentan con campus virtual,

aunque con usos diferentes en relación a la oferta formativa. Para describir de modo sistemático la situación actual de las tendencias en las modalidades de formación en el espectro universitario español, así como sus tendencias, destacamos las siguientes notas:

- La oferta de estudios de teleformación en las universidades presenciales se basa en gran medida en formación de postgrado, cursos de especialización, títulos propios y asignaturas optativas o de libre elección curricular.
- Han surgido nuevas universidades virtuales que ofrecen titulaciones exclusivamente no presencial.
- Está aumentado el número de universidades presenciales tradicionales que ofertan titulaciones de grado en la modalidad no presencial o semipresencial.
- Se han creado campus virtuales interuniversitarios, compartidos por grupos de universidades, a través del cual se ofrecen diferentes ofertas formativas.
- Existen universidades que ofertan titulaciones donde los estudiantes pueden elegir la modalidad presencial o no presencial de las diferentes asignaturas.

A continuación describiremos brevemente universidades españolas que imparten titulaciones de grado oficiales en la modalidad no presencial, diferenciando entre las no presenciales, y las que sí lo son. Dada la extensión y el alto número de universidades que brindan en la actualidad cursos, asignaturas y formación de postgrado en la modalidad *on line*, no entraremos a describirlas de modo particular, sino que nos centraremos únicamente en las agrupaciones de universidades en campus interuniversitarios en las que se puede hallar este tipo de formación.

UNIVERSIDADES NO PRESENCIALES

En estos momentos cinco universidades (una pública, la UNED, y cuatro privadas) son no presenciales, impartiendo formación en su totalidad *on-line*. Además, a estas se le suma una nueva universidad privada no presencial que tiene previsto comenzar a impartir las primeras titulaciones oficiales en el año 2012.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Es la primera y única institución de enseñanza superior pública que imparte la totalidad de sus estudios de modo no presencial. Cuenta con la mayor oferta de formación virtual del país, destacando la oferta de catorce títulos de grado adaptados al EEES, y una amplia oferta de cursos y formación continua y de posgrado. Según el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario español curso 2010-2011 del Ministerio de Educación y Ciencias (2010), el 75% de los estudiantes no presenciales estudia por esta universidad.

Su modelo educativo de basa en metodologías activas y participativas basadas en la preparación de profesionales para la sociedad del conocimiento y prestando una especial atención a la creación comunidades de aprendizaje.

Ofrece apoyo a través de los centros asociados y las aulas universitarias que tiene en diferentes ciudades, y a las que se deben adscribir los estudiantes. Éstos disponen de información y tutorías presenciales, además de instalaciones de apoyo como bibliotecas, laboratorios o aulas de informática. Los alumnos de la UNED cuentan con una guía de la asignatura, con información general y una plan de actividades con orientaciones para el estudio. Utilizan los libros de texto diseñados para el aprendizaje autónomo, y materiales audiovisuales multimedia.

La evaluación, aunque se basa fundamentalmente en la realización de exámenes finales presenciales, incluye algún tipo de prueba de evaluación continua, generalmente de carácter optativo, que permite a los estudian-

tes comprobar el avance de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de competencias.

En referencia a los recursos tecnológicos, esta universidad ha aprovechado los avances tecnológicos para avanzar en el modelo de educación a distancia, incorporando distintos servicios *on line* para sus estudiantes: herramientas de autoevaluación, foros o chats, entre otros. Destaca el canal Uned que consta de secciones de radio, televisión, blogs, mediateca y teleactos. Utiliza también a nivel informativo y para la creación de comunidades de aprendizaje las redes sociales como Facebook y Twitter.

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Universidad privada que comenzó en 1985 con las diplomaturas de Ciencias Empresariales y Psicopedagogía; en la actualidad ofrece una amplia oferta de cursos y postgrados, licenciaturas, y quince titulaciones oficiales de grado.

Destacan entre las características de su modelo educativo el aprendizaje centrado en el estudiante, dinámico, colaborativo y flexible, y que garantiza las competencias digitales.

La apuesta por el aprendizaje colaborativo se traduce en metodologías que implican la resolución de problemas, la participación en el desarrollo de proyectos, la creación conjunta de productos, la discusión y la indagación.

La flexibilidad se hace patente tanto en la posibilidad de los alumnos de elegir su carga lectiva como en el poder acceder a los grados en cualquiera de los dos semestres del curso. Además destaca la apertura a la realización de actividades de aprendizaje de tipología muy diversa, en función de las competencias que se trabajan, del ámbito de conocimiento o del nivel de especialización de la formación que el estudiante lleve a cabo.

Para llevarla a cabo el aprendizaje, los estudiantes cuentan con tres elementos principales:

- Los recursos: Comprenden los contenidos, los espacios y las herramientas necesarios para desarrollar las actividades de aprendizaje y su evaluación.

- La colaboración: Se entiende como el conjunto de dinámicas comunicativas y participativas que favorecen la construcción conjunta del conocimiento entre compañeros del aula y profesores, a través del trabajo en equipo en situaciones de resolución de problemas, de desarrollo de proyectos y de creación compartida de productos.
- El acompañamiento: Es el conjunto de acciones que llevan a cabo los docentes para hacer el seguimiento de los estudiantes y apoyarles en la planificación de su trabajo, en la resolución de actividades, en la evaluación y en la toma de decisiones

La evaluación es continua y formativa. Se da la posibilidad al estudiante de decidir la carga lectiva que quiere atender durante el curso y si sigue una evaluación continua o se examina al final en una de las sedes de la UOC.

En referencia a los recursos tecnológicos destacan la utilización de herramientas sociales que facilitan el trabajo colaborativo (blogs, wikis, marcadores sociales, etc.), redes sociales como Facebook y Twitter, redes profesionales como LinkedIn, contenidos multimedia, entornos virtuales 3D basados en los videojuegos que permitan interactuar con personas y objetos simulando situaciones reales, y el acceso a la formación a través de dispositivos móviles para favorecer la movilidad.

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

Es una universidad privada que inició su actividad el curso 2008-2009 con cinco títulos de grado oficiales. En el curso 2011-2012 oferta doce titulaciones de grados, y una amplia variedad de títulos propios y postgrado.

El modelo educativo de esta universidad se fundamenta en la formación a distancia de última generación o *e-learning*. Parten de la concepción de una oferta formativa adaptada a la realidad social y laboral, el aprendizaje basado en competencias y la motivación por aprender.

Cada asignatura dispone de una planificación didáctica propia que establece el profesor y manuales de materiales didácticos y su comple-

mento a través de la consulta de bases de datos, bibliografías y los fondos de las bibliotecas digitales de las Aulas Virtuales.

El sistema de evaluación del aprendizaje es continuo y se fundamenta en la realización de diferentes tipos de actividades didácticas:

1. Actividades de aprendizaje; pruebas de evaluación basadas en la generación colectiva del conocimiento.
2. Test de autoevaluación: pruebas de evaluación *on-line* interactivas.
3. Actividades de Evaluación Continua: supuestos y casos prácticos, trabajos de búsqueda de información, realización y presentación de informes.
4. Examen final presencial semestral.

En relación con los recursos tecnológicos destaca la utilización de materiales multimediales, la red social Facebook como punto de encuentro para la socialización de la comunidad de aprendizaje y Twitter, la red profesional LinkedIn, un canal educativo en Youtube con vídeos de interés para los estudiantes y el público en general, y un Campus en Second Life propio desde donde se desarrolla actividades didácticas, jornadas de puertas abiertas, clases magistrales y actividades lúdicas. Destacar también el proyecto "Planeta de blogs UDIMA" que comienza con la utilización de weblogs para sus grados ofertados, más uno relacionado con la Educación y las TIC.

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Se estrena este curso, 2009-2010, con seis titulaciones de grado. En el curso 2011-2012, la oferta formativa de cursos y postgrados, se complementa con ocho grados oficiales.

Su modelo educativo se basa en la flexibilidad y la educación personalizada donde el trabajo colaborativo y la participación de los alumnos son el centro del aprendizaje. La planificación personal del trabajo es clave, por lo que alumno cuenta en el aula virtual y las guías docentes de las asignaturas con una programación semanal donde están todas las acti-

vidades formativas que se evaluarán, para que elija las más adecuadas a su estilo de aprendizaje y pueda calcular la puntuación que podrá alcanzar. De esta manera configura un itinerario adecuado a su situación e intereses.

El campus virtual incorpora, además de las herramientas características de la enseñanza *on line*, la televisión digital por Internet, que permite a los alumnos asistir desde cualquier lugar del mundo a clases presenciales virtuales en tiempo real o en diferido.

El sistema de evaluación es continuo, existiendo un conjunto de actividades formativas y un examen final. Las actividades formativas consisten en:

- Trabajos para desarrollar las capacidades de análisis, comprensión, síntesis y comunicación, además de permitir la familiarización con las tecnologías.
- Eventos *on line* programados en cada asignatura como las sesiones presenciales virtuales a partir de las cuáles se expresan las opiniones en los foros de debate.
- La lectura de libros, documentos y artículos seleccionados.

En referencia a los recursos tecnológicos utilizados destaca la televisión digital por internet para la impartición de clases, los recursos multimedia, la utilización de recursos basados en la Web 2.0 como blogs, la red social de Facebook y Twitter y un canal educativo en YouTube con vídeos de interés para los estudiantes.

Universitat Internacional Valenciana (VIU)

Es una nueva universidad privada no presencial que comenzó a impartir titulaciones en el curso 2011-2012. Entre su oferta formativa encontramos cursos, titulaciones de postgrado y dos grados oficiales.

Define su formación como *on line* y audiovisual, señalando como señas de identidad propias su carácter interactivo y multimedia. Se describe como una universidad presencial en Internet que reproduce audiovisualmente las condiciones de una clase tradicional, permitiendo contar con los materiales en cualquier momento y con la interacción en directo entre

alumnado y el profesorado. Promueve experiencias de interconexión e innovación educativa y la flexibilidad metodológica.

Cuenta con un sistema de videoconferencias bidireccionales permite que el alumnado y el profesorado interactúen en vivo y en directo. Estas videoconferencias se basan en clases grabadas en vídeos que se acompañan de textos *e-learning* que aúnan texto, imagen, sonido y palabra escrita.

El sistema de evaluación es continuo. La carga lectiva por asignatura se distribuye en:

- Clases teóricas grabadas en video que se analizan, debaten y analizan los estudiantes a través de videoconferencias.
- Tutorías individuales y colectivas realizadas a través de videoconferencias o mensajería.
- Seminarios y talleres realizados a través de videoconferencias interactivas.
- Actividades guiadas a cargo del profesor ayudante, realizadas a través de videoconferencias bidireccionales.

Entre los recursos tecnológicos destacan la utilización de recursos multimedia, la utilización de recursos basados en la Web 2.0 como blogs, la red social de Facebook y Twitter, la red profesional LinkedIn, y un canal educativo en YouTube con vídeos de interés para los estudiantes.

Universidad Privada Internacional de Burgos (Unicyl)

Esta universidad pretende comenzar a impartir cursos, formación de posgrado y doce grados oficiales. A día de hoy las titulaciones se encuentran en la fase de verificación por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, teniendo previsto comenzar en enero del 2012 los primeros másteres universitarios.

En referencia a los recursos tecnológicos destaca los recursos multimedia, la utilización de recursos basados en la Web 2.0 como blogs, la red social de Facebook y Twitter, la red profesional LinkedIn y un canal educativo en YouTube con vídeos de interés para los estudiantes

UNIVERSIDADES PRESENCIALES QUE IMPARTEN TITULACIONES OFICIALES, ADEMÁS DE POSTGRADOS Y CURSOS EN MODALIDAD *ON LINE* Y/O SEMI-PRESENCIAL

Las universidades públicas y privadas presenciales están incorporando a sus tradicionales planes de estudios varias titulaciones oficiales de grado en la modalidad de teleformación. Estos centros imparten también, en su gran mayoría, cursos, formación de postgrado y asignaturas en esta modalidad. En este apartado destacaremos las titulaciones oficiales de grado no presenciales que han incorporado algunas de estas universidades, no incluyendo las diplomaturas y licenciaturas por ser titulaciones que se encuentran en fase de extinción.

- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Universidad pública que incluye en su oferta formativa cinco grados oficiales no presenciales.
- Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Universidad pública que actualmente en su oferta formativa cuenta con seis grados no presenciales.
- Universidad Carlos III de Madrid. Universidad pública que oferta dos grados oficiales en la modalidad semipresencial.
- Universidad Complutense de Madrid. Universidad pública que limita su propuesta no presencial al grado de Derecho.
- Universidad Antonio de Nebrija. Universidad privada que ofrece actualmente cuatro grados oficiales. Tiene previsto en el curso 2012-2013 sumar a su oferta dos grados más no presenciales.
- Universidad Europea de Madrid. Universidad privada que ofrece tres cursos de adaptación de grados y una titulación oficial de grado. Cuenta con la Universidad Personal, una iniciativa en la que el estudiante confecciona su plan de estudios a la carta, eligiendo el porcentaje de asignaturas que desea seguir de forma presencial y las que prefiere seguir en la modalidad no presencial.
- Universidad de Zaragoza. Universidad pública con cuatro titulaciones oficiales de grado en su programa, dos en la modalidad *on line* y dos en la modalidad semipresencial.

- Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad pública con sede en Barcelona que ha incorporado a sus planes de estudio el título de Geografía en línea.
- Universidad de Cataluña (UVIC). Universidad privada que oferta cuatro grados oficiales en la modalidad semipresencial.
- Universidad de la Rioja. Universidad pública que propone dos titulaciones de grado no presencial.
- Universidad de Extremadura. Universidad pública que oferta en la actualidad una titulación de grado no presencial.
- Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Universidad privada en la que hay a disposición del alumnado dos grados no presenciales.
- La Universidad Católica de Ávila. Universidad privada que oferta once grados oficiales en la modalidad no presencial.
- Universidad Católica San Antonio. Universidad privada que oferta en la actualidad dos grados oficiales no presenciales.

CAMPUS VIRTUALES INTERUNIVERSITARIOS

Un alto número de universidades se han fusionado y ofrecen enseñanzas semipresenciales o no presenciales, principalmente asignaturas o cursos. Entre estos grupos están los siguientes:

Instituto Universitario de Postgrado

La Universidad de Alicante, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Carlos III de Madrid, junto a Santillana Formación, crearon el Instituto Universitario de Postgrado (IUP) para el desarrollo de programas de postgrado *on-line* dirigidos a profesionales. Desde sus inicios el IUP se ha convertido en la escuela de negocios líder en la formación de postgrado *on line* en lengua española.

Grupo 9

Las universidades de Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, les Illes Balears, Oviedo, La Rioja, Zaragoza, País Vasco y la Universidad Pública de Navarra conforman el grupo denominado G9. Ofrecen a sus estudiantes un programa compartido de asignaturas de libre configuración a través de Internet. Dentro de este programa cada universidad ofrece una o más asignaturas, que pueden ser cursadas por estudiantes del resto de las reseñadas. De este modo se dispone de un conjunto de asignaturas ofrecidas a todos los estudiantes de las nueve universidades. Dentro de la oferta educativa del G9 se puede encontrar, además de los cursos y asignaturas que facultan para la obtención de créditos de libre configuración, el recurso del Campus Virtual Compartido (CVC), donde radica la formación de postgrado.

Intercampus

La Universidad Autónoma de Barcelona, la de Barcelona, Lleida, Girona, la Universidad Oberta de Catalunya, la Politècnica de Catalunya, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Rovira i Virgili conforman el Intercampus, asociación de ocho entidades en el área catalana que, de manera conjunta, ofrece asignaturas de libre elección mediante el recurso de Internet; algunas de estas disciplinas ofertadas lo son al principio del cuatrimestre en sesiones presenciales. Por lo general las asignaturas de Intercampus son no presenciales, lo que no influye para que en algunas se sugiera la conveniencia de unos mínimos optativos de presencia en el aula.

ADA-Madrid

Aula a Distancia y Abierta de la Comunidad de Madrid es una iniciativa impulsada por la Consejería de Educación para fomentar el empleo de TIC en actividades docentes no presenciales de las universidades de la comunidad de Madrid: Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Ma-

drid, Universidad Carlos III, Universidad Complutense, Universidad Politécnica y Universidad Rey Juan Carlos. Se oferta una amplia gama de asignaturas entre el primer y segundo cuatrimestre.

Instituto de Formación Continua (IL3)

El IL3 nace de la fusión de Les Heures – Fundació Bosch i Gimpera (formación presencial) y la Universitat de Barcelona Virtual (formación *on line*), como instrumento académico de la Universitat de Barcelona, destinado al impulso de políticas renovadoras en el marco de la formación a lo largo de toda la vida. Ofrece cursos y formación de postgrado no presencial y semipresencial.

Campus Andaluz Virtual

El Campus Virtual Andaluz es el elemento fundamental del proyecto “Universidad Digital” de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Su principal objetivo es la docencia de asignaturas de manera completamente virtual y a distancia, para lo que se sirve de las plataformas de enseñanza virtual de todas las universidades andaluzas (Universidad de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Jaén, Málaga, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla).

Instituto de Altos Estudios Universitarios

El Instituto de Altos Estudios Universitarios es una iniciativa en la que participan la Fundación General de la Universidad de León (FGULEM), la Universidad de Alcalá, el Instituto de Formación Continua (IL3), la Universidad de Granada y la Universidad de León. Sus Programas de Altos Estudios Universitarios están integrados por cursos de especialización, postgrados y másteres, que se realizan a través del Campus Virtual.

1.6. CONCLUSIONES

La teleformación es una modalidad que puede dar respuesta a las demandas sociales actuales. La flexibilidad temporal y espacial que aportan, facilitan la educación permanente y democrática en una sociedad donde se exige el desarrollo constante de competencias para el mundo laboral. Por otro lado, la integración y el uso de las TIC son susceptibles de permitir modelos educativos más centrados en el aprendizaje y en el estudiante, donde la comunicación entre los distintos elementos se enriquece rompiendo las barreras de tradicionales de la educación a distancia.

Históricamente el conocimiento relevante estaba controlado por las escuelas, los profesores y las bibliotecas, de manera que las personas que querían acceder a él debían trasladarse para recibir el aprendizaje. Internet ha cambiado esta realidad, ahora la información es accesible a todos, por lo que los sistemas educativos basados en la transmisión de información deben replantearse su papel y adaptarse a constantes cambios.

La formación tradicional de la universidad, centralizada y basada en la transmisión de conocimientos, no parece encajar con las necesidades de la sociedad actual. La universidad se está transformando, necesita hacerlo para adaptarse a las demandas sociales actuales, y está haciendo un importante esfuerzo para lograrlo. Ese logro, en la actualidad, parece ser más cuantitativo y tecnológico, que metodológico y cualitativo, lo que da la impresión de que provoca cierta decepción en el cumplimiento de las expectativas puestas en estas instituciones.

Ahora bien, los recursos tecnológicos ya no son el centro de atención, ya que su implantación y desarrollo puede considerarse un objetivo logrado en gran medida. El reto de las universidades consiste a partir de este momento, fundamentalmente, en la adaptación a los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, facilitando que el uso de las tecnologías contribuya a ello.

Destaca el importante cambio en la oferta formativa de las universidades, el aumento de la oferta educativa no presencial y semipresencial, tanto en las universidades a distancia como en las tradicionales. Con la

integración de las TIC, la percepción de la educación a distancia como una educación en espacio y tiempo separada ya no tiene el mismo sentido. En este orden de cosas, los cambios producidos en educación presencial han diluido algunas de las diferencias características entre la educación presencial y no presencial, compartiendo hoy muchos de los problemas y retos a los que tienen que enfrentarse. Así, si antes la educación a distancia estaba destinada a los estudiantes que no tenían opción de acudir a las aulas, ahora es una alternativa real de estudio. Además, cada vez más las universidades tanto presenciales como a distancia, adoptan el uso de tecnología para la formación, por lo que es probable que en los próximos años dejemos de hablar de “distancia”, para caracterizar los procesos educativos en función del modelo de enseñanza-aprendizaje y el soporte tecnológico que utilicen.

Este cambio crea un nuevo panorama en la educación superior, los estudiantes pueden pasar de preguntarse dónde estudiarán, a plantearse desde donde, con qué institución, con qué medios, y a través de qué modelo educativo. El espacio y el tiempo ya no son condicionantes para realizar estudios universitarios, como lo eran con anterioridad.

Ante esta realidad se necesitan cambios profundos, cambios en las estructuras organizativas, en la innovación docente, en las actitudes de los diferentes actores. Cambios que eviten que el aumento de recursos se convierta en más cantidad y con mayor rapidez, pero no en avances reales en el importante papel que la universidad tiene encomendado.

La dificultad estriba –todo apunta a ello– en la innovación de los modelos educativos, y puede deberse, entre otros factores, a la brecha digital entre profesores y alumnos, y a la falta de formación de un profesorado que repite en la práctica los modelos tradicionales bajo los que ha sido educado. Da la impresión de que el rápido proceso de cambio tecnológico va más rápido que el cambio de actitudes y expectativas de los agente educativos. Son numerosos los discursos tanto en contra de las modalidades no presenciales como aquéllos extremadamente optimistas en cuanto a sus posibilidades.

La virtualización es en la actualidad una realidad en todos los ámbitos, y la universidad, como agente de cambio social, no es ajena a ella. Consideramos que la reflexión no está en el enfrentamiento de ambas modalidades, sino en determinar los diseños pedagógicos y procesos de enseñanza y aprendizaje que repercuta en la formación de ciudadanos competentes para el contexto en el que les ha tocado vivir.

CAPÍTULO 2

LOS ESTUDIANTES DE TELEFORMACIÓN

2.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo último de todo proceso educativo es el estudiante, y en la actualidad, su perfil y características se encuentran, al igual que el resto de elementos de los sistemas educativos, en un proceso de cambio. Analizar las expectativas y necesidades de los estudiantes es un paso previo necesario a cualquier planificación educativa.

El estudio realizado en el año 2008 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), planteaba ya como algunos de los cambios más relevantes en relación a los estudiantes su aumento continuo en las universidades, y una mayor diversidad de perfiles, con un incremento del número de estudiantes internacionales, a tiempo parcial y de edad más adulta. Esta realidad, por sí sola, es un importante elemento de transformación.

Una de las funciones principales de la universidad en los modelos tradicionales de enseñanza era la de proveer de una formación inicial, contribuir a la formación de los estudiantes con una cualificación profesional suficiente que les prepara para trabajar. La universidad cumplía con una función de preparación para el futuro y toda su organización universitaria, los métodos, los currículos, la gestión, la docencia, etc., estaban pensados para unos alumnos jóvenes cuya función principal era la de estudiar. Por otro lado, en estos modelos tradicionales, la educación a distancia era, prácticamente en su totalidad, una posibilidad para aquellos que no podían o no habían podido acceder a la universidad presencial. Estaba destinada a estudiantes adultos, con unas características, situación y forma de aprender diferente a la de los jóvenes, por lo que, consecuentemente, su organización y metodología era también diferente. Las características y demandas de la sociedad actual tiende a romper esta dicotomía entre

estudiantes a distancia y presenciales, encontrándose cada vez más diversidad de perfiles en ambas modalidades.

Ante esta diversidad de estudiantes es necesario tener en cuenta que los rápidos cambios tecnológicos pueden crear una brecha generacional entre alumnos de diferentes edades. Los más jóvenes han nacido en un mundo donde las tecnologías y las actividades virtuales forman parte de su cotidianidad, mientras que a los de mayor edad les ha sido preciso adaptarse a estos cambios. En este sentido, Prensky (2001, 2009) diferencia dos tipos de usuarios de las TIC, a saber: los que denomina inmigrantes, por una parte, y nativos digitales, por otra. Los inmigrantes digitales harían referencia a los que venían de una cultura anterior y los nativos digitales a los que han nacido en la sociedad de la comunicación y las tecnologías forman parte de su cotidianidad. Algunos autores posteriores (Ballesteros, Cabero, Llorente y Morales 2010; Cabero, 2010; Cabra y Marciales, 2009; Pisani y Piotet, 2009), no están de acuerdo con esta separación entre “nativos” e “inmigrantes” digitales, ya que consideran que no existen tantas diferencias atribuidas a la edad sino a las competencias tecnológicas. La diferencia se vería reflejada en el uso que hacen de las TIC en la práctica educativa, y es necesario tenerla en cuenta en los entornos de teleformación.

Independientemente de este debate alrededor de las capacidades tecnológicas de los estudiantes, la realidad implica un perfil con estudiantes de características diferentes, y que se encuentra en un entorno cambiante. Borges (2007) considera que el estudiante del siglo XXI no actúa como el del siglo XX, destacando los siguientes motivos y características de este cambio:

- El ciberespacio le permite tener una identidad virtual o *ciberidentidad* diferente de su identidad real; o varias, si así lo desea. Dispone de movilidad digital en el ciberespacio y, así, por ejemplo, puede ser estudiante a la vez que tiene responsabilidades familiares y laborales.
- Necesita formarse y reciclarse a lo largo de su vida laboral.
- Sus expectativas son cada vez más las de un estudiante-cliente: espera un servicio de apoyo, una buena calidad del servicio, la atención

de unos profesionales, fiabilidad tecnológica y disponer de recursos de calidad para el aprendizaje.

- Posee destrezas tecnológicas, de comunicación, de navegación e informacionales; posee algunas o muchas de las destrezas necesarias en la sociedad de las TIC.
- Utiliza Internet de forma variada y creciente: para trabajar, para formarse, para el ocio, en el ámbito de la información, para comprar, para relacionarse y comunicarse.
- Puede convertirse en emisor de información, de iniciativas, críticas, etc., a escala mundial.

2.2. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes de nuestras universidades se han caracterizado por ser unos alumnos muy jóvenes, que no poseen responsabilidades familiares, que no han salido del sistema educativo y que, dado que no trabajan, dedican a la formación la mayoría de su tiempo disponible, convirtiéndose ésta en su máxima responsabilidad, a veces exclusiva. Pero en la actualidad se ha incrementado el número de personas adultas, con responsabilidades familiares y laborales, que acceden al sistema universitario como discentes.

Según el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2010-2011, en los últimos diez años la estructura por edades de los estudiantes de primer y segundo ciclo ha variado significativamente, duplicándose prácticamente la presencia de mayores de treinta años (en el curso 1999-2000 representaban el 8,5% y en el curso 2009-2010 el 16,9%), mientras que los menores de veinticinco años han reducido su presencia en más de diez puntos (el 79,1% en el curso 1999-2000 frente al 67,7% en el curso 2009-2010). Como resultado del desplazamiento temporal en la edad de matriculación universitaria y quizá en la permanencia en el sistema, el número de graduados de más de treinta años ha pasado en la última década del 6,9% al 15,4%.

De forma paralela en las universidades no presenciales, diseñadas inicialmente para alumnos de mayor edad que debían compatibilizar sus estudios con otras responsabilidades, ha variado el perfil de los estudiantes, aumentando el porcentaje de estudiantes tradicionales. Tubella, Gros, Mas y Macau (2011), realizaron un análisis de los cambios demográficos de los estudiantes en línea en la Universidad Oberta de Catalunya, concluyendo que aunque la participación de jóvenes estudiantes menores de veintiún años es notablemente inferior a la de estudiantes de edades superiores, se muestra un claro aumento de esa población. En el curso 2003-2004 era de un 2,9%, aumentando en el período 2009-2010 hasta el 5,6%. Según los autores, los cambios en el perfil de los estudiantes en la universidad virtual podría ser una respuesta a los usos e integración de las tecnologías en todos los ámbitos y actividades de su vida diaria.

Con el objetivo de agrupar los perfiles de estudiantes, diversos autores han diferenciado dos contornos en función de la edad, definiendo como estudiantes “no tradicionales” o “adultos” a los mayores de veinticuatro años, y como estudiantes “tradicionales” los menores de veinticinco (Price, 1998; Schoukat y Schoukat de 1996). Posteriormente, la definición de estudiantes no tradicionales basada únicamente en función de la edad se ha considerado insuficiente para agrupar los perfiles de estudiantes (Choi, 2002; Hazard, 1993; Horn, 1996; Macari Marples y D’Andrea 2006; Wyatt, 2011). En esta línea Choi (2002), en un estudio promovido por el Centro Nacional de Educación Estadísticas de Estados Unidos, realizó una definición de estudiantes universitarios no tradicionales incluyendo las siguientes características:

- Transcurso de un período superior a un año desde que finalizaron los estudios de secundaria y comenzaron en la universidad.
- Estar matriculados a tiempo parcial.
- Estar trabajando a tiempo completo (más de treinta y cinco horas semanales).
- No depender financieramente de los padres.
- Pueden tener cónyuge e hijos o personas a su cargo.
- En algunos casos, pueden no tener el título de la escuela de secundaria y haber accedido tras obtener otra titulación.

La definición de estudiantes tradicionales se ha basado fundamentalmente en el criterio de la edad, refiriéndose a aquellos menores de veinticinco años que no cumplen con ninguno de los criterios descritos anteriormente para los estudiantes no tradicionales.

Las particularidades de ambos perfiles difieren considerablemente, lo que genera la necesidad de intervenciones específicas para ayudar al cumplimiento de los objetivos educativos en toda la población estudiantil. En este sentido, los sistemas de educación a distancia han estado mayoritariamente diseñados y dirigidos a los estudiantes adultos, y los presenciales a los estudiantes jóvenes. A pesar de ello, no debemos olvidar que aunque hayan ido dirigidos a un perfil concreto de estudiantes, la oferta de estudios es accesible a todos los perfiles de estudiantes, siendo heterogéneo en las diferentes modalidades.

2.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES NO TRADICIONALES

Los estudiantes no tradicionales poseen unas experiencias, objetivos, conocimientos, intereses, responsabilidades y tiempo de dedicación diferentes a los de los estudiantes tradicionales. Son alumnos para los que estudiar no es la función principal de su etapa evolutiva, personas para las que responsabilidades familiares y profesionales requieren su tiempo y atención, y el ámbito educativo no ocupa el lugar prioritario en sus vidas, razón por la cual se implican en el aprendizaje y depositan en él unas expectativas diferentes de aquellos otros alumnos en los que su dedicación exclusiva radica en el estudio. Esta especificidad hace que la enseñanza a distancia sea una modalidad educativa principalmente dirigida a dicho grupo de estudiantes, ya que ofrece flexibilidad temporal y espacial para adaptarse a sus circunstancias personales y a sus estilos y ritmos de aprender.

Según Carnoy (2011), los estudiantes mayores tienen más posibilidades de inscribirse en estudios de teleformación porque tienen unos objetivos más claros y están más centrados en lo que quieren aprender. Además,

este grupo de estudiantes al inscribirse en esta modalidad tienden a manifestar mayor satisfacción y mejor percepción de su rendimiento académico que los estudiantes más jóvenes (Fengfeng y Kui, 2009; Wyatt, 2005).

El diseño de los ambientes educativos virtuales debe tener en cuenta las necesidades y características de este grupo mayoritario. De ello se ocupa la andragogía, teoría del aprendizaje de adulto formulada inicialmente por Knowles (1989) y ampliamente aceptada en la actualidad, que nos aporta orientaciones en este sentido. Esta teoría está basada en los supuestos de: autoconcepto-autodirección del adulto, independencia, experiencia como fuente de recursos, disposición a aprender orientada al desarrollo de sus funciones sociales, orientación del aprendizaje hacia la aplicación real y directa, y motivación interna y externa para aprender. Además, considera esencial el establecimiento de un clima para el bienestar del alumno que conduzca al aprendizaje basado en respeto mutuo, colaboración, confianza, apertura, autenticidad, y la creación de una estructura organizativa orientada a un aprendizaje colaborativo y participativo.

Cercone (2008) revisa cinco hipótesis básicas de la andragogía y sus implicaciones en el aprendizaje adulto. Estas hipótesis son las siguientes:

- La primera hipótesis hace referencia a que los alumnos adultos tienen un concepto de sí mismos como independientes y con capacidad de dirigir su propio aprendizaje. A pesar de ello, algunos adultos provienen de sistemas tradicionales, por lo que pueden necesitar ayuda para asumir la responsabilidad e iniciativa de su aprendizaje e involucrarse activamente en éste. La independencia de estos estudiantes hace necesario basar todo el sistema en un paradigma centrado en el alumno donde el docente sólo actúa como un guía y facilitador del proceso.
- La segunda hipótesis se basa en la experiencia de los adultos como fuente de recurso para el aprendizaje. El proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes adultos debe basarse en sus conocimientos previos y en su experiencia. Los docentes deben reconocer el valor de esa experiencia, obtener información sobre ella a partir de los estudiantes y utilizarla para el aprendizaje.

- La tercera hipótesis parte de la necesidad del alumno de aplicar en sus tareas y funciones sociales los conocimientos adquiridos. Los estudiantes adultos, por lo general, saben lo que quieren aprender, y les gusta ver el programa organizado hacia sus metas personales (Knowles, 1989). En este perfil es fundamental la planificación previa, incluyendo en los planes del curso descripciones claras de los objetivos de aprendizaje, los recursos y los tiempos asignados para los acontecimientos.
- La cuarta hipótesis se basa en el cambio en la perspectiva del tiempo de los estudiantes adultos, que necesitan la aplicación inmediata de los conocimientos. La reflexión sobre la utilidad y el valor del aprendizaje puede ser de gran utilidad para facilitar y reforzar, en su caso, dicha inmediatez.
- La quinta hipótesis mantiene que la motivación para aprender en los adultos está más basada en factores internos que influenciada por los externos. Los adultos responden a motivaciones extrínsecas, tales como la promoción y el aumento de salario, sin embargo, cabe de calificar de intrínsecas las motivaciones más fuertes: el aumento de la autoestima, la calidad de vida o la promoción y satisfacción laboral. Los adultos responden positivamente cuando el ambiente de aprendizaje es cómodo y seguro, con un clima de colaboración, interacción social y respeto mutuo.

La andragogía como teoría del aprendizaje puede aportarnos orientaciones para la práctica, aunque no aborda todos los aspectos de cómo aprenden los adultos ni se ocupa de las diferencias en función de los ambientes de aprendizaje. Por otro lado, muchas premisas de la androgogía explican también los procesos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes jóvenes. Partiendo de la singularidad personal hay que admitir la existencia de muchas variables que influyen en el desarrollo que desemboca en la etapa adulta. Para poder diseñar y optimizar un diseño formativo es necesario tener en cuenta diferentes factores, a saber: cultura, fisiología y estilo de aprendizaje, entre otros, que difícilmente podrían abordarse desde perspectivas aisladas.

2.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES TRADICIONALES

Los estudiantes tradicionales están buscando y esperando nuevas modalidades de formación, por lo que su incorporación a las universidades no presenciales está creciendo. Es necesario, por tanto, tener en cuenta las características y necesidades de este perfil de estudiantes.

Según Tubella y cols. (2011), los motivos que este perfil de estudiantes esgrime para justificar su interés en el estudio en una universidad no presencial hacen referencia a la posibilidad de combinar sus estudios con otras actividades, a la par que a la imposibilidad de matricularse en otra universidad como resultado de la puntuación mínima requerida para la admisión. Residir fuera del lugar donde se encuentra la universidad presencial y causas económicas por el gasto que suponen los traslados han de añadirse a esta lista de razones. Por otro lado, los aspectos tecnológicos y metodológicos de la teleformación no son considerados por este grupo de estudiantes, ni en sentido negativo ni positivo, por lo que los autores interpretan que los jóvenes lo valoran como un elemento natural en sus vidas diarias. Los autores entienden que los jóvenes dan una gran importancia a tener tiempo, a ser capaz de gestionarse de forma autónoma, y a la relación y contacto con compañeros de clase, aunque no tanto con el profesorado.

Los estudiantes tradicionales actuales pertenecen a una generación que se caracteriza por el uso de las tecnologías. Jones, Ramanau, Cross y Graham (2009), sugieren que la generación de jóvenes nacidos después de 1985 puede ser diferente de cualquier generación anterior, ya que ha estado expuesta a la tecnología digital en su día a día, con un profundo impacto tanto en sus actitudes como en el enfoque para el aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes universitarios acude por primera vez a la universidad presencial a los dieciocho-diecinueve años, y permanece en esa institución entre cuatro y siete años. En ese tiempo los estudiantes se encuentran en un proceso de maduración, en el cual adquieren competencias y conocimientos profesionales, a la par que se produce la socialización de los jóvenes en relaciones múltiples. Los jóvenes actuales, en el

momento en que llegan a la universidad ya están familiarizados con el uso de la tecnología y han desarrollado prácticas que tienen relevancia para la enseñanza y el aprendizaje. La información y conocimientos están accesibles en la red, y cuentan con una comunicación digital que ha transformado las formas de socialización, conformando comunidades virtuales prácticamente mundiales. Tapscott (1998, 2008) denomina a estos jóvenes “generación red”, y sostiene que el liderazgo tecnológico tiene inevitables consecuencias para el aprendizaje y la educación.

Skopek y Schuhmann (2008) analizaron las diferencias entre estudiantes tradicionales y no tradicionales que realizaban formación a distancia semipresencial, obteniendo interesantes conclusiones, algunos de cuyos aspectos han de ser tenidos en cuenta al abordar las necesidades del grupo de estudiantes tradicionales:

- Los estudiantes tradicionales estaban menos satisfechos con la educación a distancia que los no tradicionales, aunque todos valoraron como valiosa su experiencia educativa.
- Más del 80% de los estudiantes, independientemente del perfil, informó de que la interacción con sus compañeros de clase era poca o nula. En el caso de los estudiantes tradicionales un porcentaje ligeramente mayor informó de una frecuencia superior en la interacción. Este resultado parece indicar que a pesar de la integración de las tecnologías, el aislamiento creado por la distancia sigue siendo el principal factor que dificulta la socialización de estudiantes y la creación de redes.
- Los estudiantes tradicionales tenían una participación mucho menos frecuente en las actividades de clase que los no tradicionales.

Los diseños de la educación a distancia, que han evolucionado hacia la teleformación, han estado basados en las características de los estudiantes adultos. En nuestros días los estudiantes tradicionales se están incorporando a estos sistemas en constantes cambios, y todavía no está claro cuáles son las características de este alumnado emergente. Algunos autores, como Tapscott (2008), consideran que esta generación está obligando

a un cambio en el modelo de la pedagogía, haciendo necesarios enfoques centrados en los estudiantes y modelos basados en la colaboración. Según el autor la generación red demanda un aprendizaje activo, cimentado en la colaboración, con una información clara sobre los objetivos y una baja tolerancia a la demora. Las demandas de este perfil de alumnado coinciden con los requerimientos exigidos a la educación actual, y con algunos de los supuestos subyacentes en las teorías de aprendizaje adulto, estribando la diferencia fundamental en la incidencia en el aprendizaje colaborativo.

2.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Como hemos considerado en capítulos anteriores, existe un importante debate generado en torno a las dificultades y ventajas de la modalidad de teleformación. Esta situación exige un triple análisis: por una parte, qué significa aprender; por otra, cómo lo está llevando a cabo el alumnado contemporáneo y, finalmente, cómo les estamos enseñando a aprender. En este marco se encuadran los estilos de aprendizaje, que están estrechamente relacionados con la forma en que los estudiantes aprenden, los profesores enseñan y cómo ambos interactúan.

La diversidad de elementos cognitivos, afectivos y/o de factores psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje ha llevado a los investigadores a desarrollar líneas específicas de trabajo en torno a diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje adulto, siendo la que tiene que ver con los estilos de aprendizaje una de las que ha generado más interés en la actualidad.

Dentro del amplio campo en el que quedan englobados los estilos de aprendizaje nos encontramos con diversidad de definiciones, modelos e instrumentos diagnósticos, motivo por el cual se complica su desarrollo y aplicación a la dimensión educativa. Dada la diversidad de modelos e instrumentos no es nuestro objetivo hacer una revisión pormenorizada de éstos, pero sí ofrecer una visión general que nos ayude a comprender el modelo en el que no basaremos en nuestra investigación.

Entre las diversas definiciones de estilos de aprendizaje, una de las más aceptadas en la actualidad es la de Keefe (1986, 1987 y 1988), quien define a los mismos como aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden en sus ambientes de aprendizaje.

De manera más sencilla, para Honey y Mumford (1992, p. 11): *“Un estilo de aprendizaje es una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo”*. Estas preferencias permiten establecer una taxonomía de los distintos estilos de aprendizaje y explicar aspectos relacionados con las diferencias individuales que se ponen de manifiesto en el proceso de aprendizaje humano.

2.3.1. MODELOS TEÓRICOS

La falta de unanimidad para definir el concepto de estilo de aprendizaje se refleja en la diversidad de modelos e instrumentos para su estudio. En el marco de la educación superior, y particularmente de la educación de adultos, ha tenido especial relevancia el modelo centrado en el proceso de aprendizaje multisituacional creado por Honey y Mumford (1992). Este modelo ha centrado sus investigaciones en el aprendizaje experiencial y en la influencia de los estilos en el mismo.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb (1984, 1999, 2007), tiene, en buena parte, sus fundamentos en los principios que definen el aprendizaje adulto. La idea fundamental consiste en que los adultos organizan su aprendizaje a partir de tareas de solución de problemas, y que tal aprendizaje será más motivador y provechoso cuando presente una relevancia inmediata para su trabajo o su vida personal. Por tanto, los contenidos deben estar encajados en la realidad a la que se han de aplicar, y deben servir para resolver problemas prácticos. Desde esta teoría el aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas:

- Experiencia concreta inmediata.
- Observación y reflexión sobre la experiencia.

- Conceptualización abstracta y formulación de hipótesis.
- Experimentación activa.

Tomando como punto de partida este ciclo, Kolb (1984) afirma que existen cuatro estilos de aprendizaje, que define como:

- **Acomodador:** sus preferencias de aprendizaje son la experimentación activa y la experiencia correcta. Se adaptan bien a las circunstancias inmediatas, aprenden, sobre todo, mediante la experimentación, aceptando riesgos, y tienden a actuar por lo que sienten más que por el análisis lógico.
- **Divergente:** son creativos, generadores de alternativas y reconocen los problemas. Destacan por su habilidad para contemplar las situaciones desde diferentes puntos de vista y organizar muchas relaciones en un todo significativo. Aprenden de la experiencia concreta y de la observación reflexiva.
- **Convergente:** lo que prima en este estilo es la conceptualización abstracta y la experimentación activa. La aplicación práctica de las ideas es su punto fuerte, emplean el razonamiento hipotético deductivo. Definen bien los problemas y la toma de decisiones.
- **Asimilador:** su aprendizaje se basa en la observación reflexiva y en la conceptualización abstracta. Razonan de manera inductiva y destacan por su habilidad para crear modelos abstractos y teóricos. Les interesa poco el valor práctico de las cosas.

Honey y Munford (1992) proponen un modelo cuyo objetivo no es solo hacer una clasificación, sino crear una herramienta que les permita “diagnosticar” el estilo de aprendizaje y potenciar aquellos estilos menos sobresalientes. Su interés se basa sobre todo en enseñar a aprender. Para ello desarrollaron un Instrumento de evaluación del estilo de aprendizaje individual, el *Learning Style Questionnaire*. Describen cuatro estilos de aprendizaje, y cada uno de ellos va a determinar la preferencia por un tipo de tareas y aprendizajes, proponiendo, además, tratamientos para desarrollar los distintos estilos de aprendizaje. Los cuatro estilos de aprendizaje son:

- Activo: disfrutan con nuevas experiencias, son intuitivos en la toma de decisiones, les gusta el trabajo en grupo, y les desagradan las tareas administrativas y la implantación de procesos a largo plazo.
- Reflexivo: les gusta comprender el significado, observar y describir los procesos contemplando diferentes perspectivas. Están más interesados por el “qué es” que por el “cómo”.
- Teórico: adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Son sistemáticos y metódicos en su planificación. Desconfían de la intuición y las implicaciones emocionales o sociales.
- Pragmático: les complace trabajar en grupo, discutiendo y debatiendo. Asumen riesgos y ponen en práctica las ideas para conseguir resultados. Evitan reflexionar y analizar las cosas con detenimiento.

Alonso (1992) llevó a cabo la adaptación española del LSQ, que recibe el nombre de CHAEA, Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Este cuestionario refleja las mismas características de los estudios de Kolb, pero las amplían, incluyendo cuestiones que se refieren a aspectos sociales y de la educación. Se basa también en las cuatro fases en el proceso de aprendizaje, definiendo la preferencia por cada una de ellas el estilo de aprendizaje:

1. Vivir la experiencia: estilo Activo.
2. Reflexionar sobre la experiencia: estilo Reflexivo.
3. Sacar conclusiones de la experiencia: estilo Teórico.
4. Aplicar lo aprendido: estilo Pragmático.

Cada uno de los estilos de aprendizaje fue definido siguiendo la conceptualización de Honey y Munford (1992), al tiempo que se le añadía a cada uno de ellos una lista de características que determinaran con más claridad el campo de destrezas de cada estilo.

Las personas en las que se percibe un predominio claro en el estilo Activo pueden poseer algunas de estas características: creativas, animadoras, novedosas, improvisadoras, descubridoras, arriesgadas, renovadoras, inventoras, espontáneas, aventureras, vitales, vividoras de la experiencia,

generadoras de ideas, lanzadas, protagonistas, chocantes, innovadoras, conversadoras, líderes, voluntariosas, divertidas, participativas, competitivas, deseosas de aprender, resueltas para solucionar problemas y cambiantes.

Aquel individuo en el que se observa un predominio claro en el estilo Reflexivo puede tener algunas de las siguientes características: observador, ponderado, concienzudo, recopilador, receptivo, analítico, paciente, exhaustivo, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor y sondeador.

A las personas en las que predomina el estilo Teórico de aprendizaje se las puede caracterizar por ser: metódicos, estructurados, ordenados, objetivos, planificadores, críticos, disciplinados, sistemáticos, sintéticos, razonadores, lógicos, pensadores, que relacionan, perfeccionistas, generalizadores, que buscan hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidades claras, racionalidad, inventores de procedimientos y exploradores.

Por último, el que hace uso del estilo Pragmático será alguien: técnico, experimentador, práctico, eficaz, útil, directo, realista, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí mismo, organizador, actual, capaz de solucionar problemas, que aplicará lo aprendido y/o planificador de acciones.

Este modelo ha generado diversidad de trabajo empírico en diferentes ámbitos educativos. Destaca el trabajo realizado por Alonso Gallego y Honey (1999) con universitarios españoles, de la que se extrajeron importantes implicaciones pedagógicas y ha servido de referencia para estudios posteriores. Los resultados de estos autores con los universitarios en Madrid muestran que la mayor puntuación fue obtenida en el estilo Reflexivo, seguido por el Pragmático y el Teórico, mientras que en el Activo se consiguieron resultados por debajo de la media. Los autores consideran que lo ideal sería desarrollar, de manera semejante, todos los estilos, pero que la realidad apunta a que las personas son más capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras.

Adán (2004) realizó un estudio con estudiantes de bachillerato, arrojando el resultado de que el perfil de aprendizaje de universitarios y bachilleres difería fundamentalmente en mayores puntuaciones en el estilo Activo.

Fernández (2009) analizó los estilos de aprendizaje de estudiantes jóvenes y adultos en un contexto virtual, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos sólo en el estilo Activo. Los jóvenes obtuvieron puntuaciones mayores que los estudiantes adultos en el estilo Activo.

Los resultados de las investigaciones expuestas muestran que existen diferencias en los estilos de aprendizaje en función de los contextos de aprendizaje y de las experiencias y características individuales de los estudiantes.

El conocimiento del estilo de aprendizaje del alumno tiene como consecuencia una serie de implicaciones pedagógicas. Conocer los estilos de aprendizaje nos permite poder desarrollar estrategias de individualización de la enseñanza, además de desarrollar estrategias con el fin de potenciar aquellos estilos de aprendizaje con un menor nivel de preferencia.

Para esto, los recursos tecnológicos son un excelente recurso, ya que aumentan las posibilidades de diversificación de propuestas de enseñanza y aprendizaje. El conocer los puntos fuertes y débiles de la forma de aprender de sus alumnos permite al profesor incorporar recursos, contenidos y actividades más variadas, con la finalidad de favorecer un amplio abanico de estrategias en el proceso de aprendizaje.

Alonso y cols. (1999) destacan entre sus conclusiones la importancia del autodiagnóstico y autoconocimiento de los estilos de aprendizaje para el desarrollo de un aprendizaje eficaz y de calidad. Este autodiagnóstico es necesario tanto en los estudiantes como en los docentes, por la importante razón de que el ajuste entre los estilos de aprendizaje y la metodología del profesor se relaciona con el éxito académico. Además, es un instrumento útil para que los orientadores y tutores desempeñen mejor su función de ayuda, teniendo en cuenta las diferencias individuales, y, por otra parte, para enseñar a los alumnos a aprender a aprender.

El moldeamiento y aplicación de los estilos de aprendizaje percibidos por el alumnado en el proceso educativo son configurados, en gran me-

didáctica, por los estudios universitarios dentro de sus diferentes modalidades. Es un dato que no ha de obviarse ya que al elaborar una u otra metodología aplicada al proceso de aprendizaje, se está contribuyendo, de una u otra manera, al desarrollo o a la inhibición de preferencias por parte del discente orientadas a los distintos estilos, ya expuestos. Alonso y Gallego (2010) analizaron la relación entre los estilos de aprendizaje y las competencias necesarias en los universitarios, encontrando que las preferencias llevaban aparejado el desarrollo de competencias, siendo necesaria, en la medida de lo posible, la aplicación de los cuatro estilos de aprendizaje.

2.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO

A pesar de que el rendimiento académico del alumno ha ocupado páginas y páginas de estudios, ensayos e investigaciones, su definición, su medida, así como los factores que podrían arrojar una intelección lo más aproximada posible del concepto, siguen siendo objeto de debate.

En la educación a distancia la literatura al respecto sugiere que las tasas de abandono son más altas que en la formación presencial (Carr, 2000; Diertz-Uhler, Fisher y Han, 2007; Frydenberg, 2007; Park, Bowman, Care, Edwards y Perry, 2008). Según Rovai (2009) una razón importante para este menor rendimiento es el mayor porcentaje de estudiantes no tradicionales. Esta realidad hace necesaria la identificación de los factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes y el impulso de acciones que favorezcan su mejora.

Tal mejora del rendimiento académico universitario es un objetivo planteado por los diferentes organismos. La Comisión Europea (2010) ha cuantificado las metas para mejorar los niveles de educación en el año 2020. Entre éstas contempla incrementar, como mínimo, al 40% el porcentaje de la población, entre treinta y tres y treinta y cuatro años, que finaliza los estudios de enseñanza superior o equivalente. Estos objetivos globales se han concretado de manera específica, en cada estado miembro, comprometiéndose España a alcanzar el 44% —en ese mismo año— en la población

del citado intervalo de edad que finaliza los estudios. Por otro lado, en el ámbito nacional, el Consejo de Universidades (2010) plantea como objetivo la superación de las ineficiencias del sistema universitario español, entre las que se incluye, sobresaliendo, las elevadas tasas de abandono. Al mismo tiempo plantea la necesidad de asignar los recursos en función de los resultados obtenidos en las diferentes actividades universitarias (docencia, investigación y transferencia).

2.4.1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES

La evaluación de la docencia, la investigación, la gestión, y los servicios a la sociedad ha sido una práctica habitual en las universidades. Actualmente, la modernización de la gestión universitaria y el desarrollo de la cultura de la calidad y la rendición de cuentas han impulsado la creación de proyectos de evaluación y mejora institucionales.

En este contexto, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995), dio un impulso a esos procesos, promoviendo el debate sobre los criterios de calidad para las diferentes funciones de la institución universitaria y las metodologías que permitieran medirla. La consolidación de esa tendencia puede encontrarse en la Ley Orgánica de Universidades (BOE del 24/12/01) y su posterior modificación a partir de Ley Orgánica 4/2007 (BOE del 12/04/07). Esta ley introduce principios de competición y diferenciación, estableciendo procesos de evaluación para algunas de las funciones fundamentales de la universidad y creando una agencia independiente de evaluación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (ANECA). Por todo lo expuesto, surgió la necesidad de elaborar y consensuar un sistema de indicadores que permitiera dar operatividad a las medidas y objetivos, y que, además de la descripción del sistema universitario, sirviera para, por un lado, evaluar los logros (tanto en su evolución histórica como en comparaciones interuniversitarias), establecer marcos de referencia comunes

que faciliten la información y el diálogo, y, por otro, para facilitar la toma de decisiones en la planificación, la gestión y la distribución de recursos en el sistema universitario.

La necesidad de consensuar sistemas de indicadores dio como resultados la elaboración de un Catálogo de indicadores, promovida por la Vicesecretaría de Estudios del Consejo de Universidades (Consejo de Coordinación Universitaria, 2001 y 2002). Intervinieron en este proceso para su consenso distintos agentes de gestión y evaluación universitaria, nacionales e internacionales, tales como el Consejo de Coordinación Universitaria, la OCDE, la ANECA, y la CRUE. El sistema que propusieron ha servido de referencia para los distintos organismos e instituciones en la tarea de evaluación de las universidades, y contiene cincuenta y un indicadores agrupados en ocho apartados: oferta universitaria, demanda universitaria, recursos humanos, recursos financieros, recursos físicos, procesos, resultados, e información de contexto. Al día de la fecha las diferentes instituciones, programas y planes incluyen indicadores del rendimiento académico en el apartado de resultados. Éstos pueden poner de relieve la existencia de deficiencias en los procesos de incorporación, adaptación y promoción del estudiantado, permitiendo, al señalarlos, su optimización.

En el ámbito canario, el Gobierno de Canarias (2009) ha establecido el Contrato Programa entre la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y la ULPGC para el periodo 2009-2013 como instrumento de planificación para el logro de objetivos y financiación de las Universidades. Este contrato programa recoge el Pacto por la Calidad en la Educación Superior de Canarias, el cual se articula en torno al gran objetivo de que las universidades canarias alcancen el nivel de competitividad y de liderazgo en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, que permita la Convergencia en el EEES con garantías de calidad. Dicho programa parte de una financiación por objetivos, incluyendo entre los mismos la reducción de las tasas de abandono y la duración real de las carreras.

Por otro lado, la Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria (ACECAU), dentro de su Plan de Actuaciones 2008, consideró prioritario establecer un Programa institucional de Indicadores de Calidad del

Sistema Universitario Canario (IC-SUC). El objetivo apuntaba a acordar los indicadores más relevantes para la evaluación de las universidades canarias que estuvieran en relación con los sistemas nacionales y europeos. Como resultado, la ACECAU (2009) elaboró un borrador del Programa institucional de IC-SUC, fiel deudor de las indicaciones contenidas en diferentes documentos:

- El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Los criterios y directrices de la para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005*), que definen criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa de la educación superior.
- El borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español elaborado por Consejo de Universidades (2001, 2002) y consensuado por la CRUE.
- Las recomendaciones y la tabla de indicadores para el seguimiento de títulos oficiales propuestas en el año 2009 por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).
- Los indicadores del Contrato Programa para la financiación de las universidades (2009-2013) del Gobierno de Canarias.

El documento elaborado consta de 54 indicadores distribuidos en seis grandes dimensiones que abarcan todo el espectro universitario: enseñanza, investigación e innovación, la gestión y servicios, recursos humanos, resultados y garantía de calidad. Para definir la dimensión de los resultados el citado documento concita aspectos tales como los resultados académicos que expresan y miden el éxito, el rendimiento, la graduación y la duración media de los estudios de los alumnos de las universidades de Canarias. La ULPGC incorpora estos indicadores en su Sistema de Garantía de Calidad.

Más recientemente el Consejo de Universidades en la Conferencia General de Política Universitaria (2010), en el “Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la

excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español”, realiza una propuesta abierta de indicadores de seguimiento considerando indicadores de Docencia, Recursos Humanos, Internacionales, Inserción laboral, Innovación I+D+I y Sociológicos. Los indicadores de docencia son los siguientes:

- **Acceso:**
 - Distribución de los estudiantes por nota de acceso al estudio.
 - Nota de acceso al estudio del 20% de estudiantes con nota más alta.
- **Entrada y salida de estudiantes:**
 - Titulados universitarios de grado respecto a los estudiantes matriculados de nuevo ingreso en grado.
 - Titulados universitarios de máster respecto a los estudiantes matriculados de nuevo ingreso en máster.
 - Titulados universitarios de máster respecto a titulados universitarios de grado.
 - Titulados universitarios de grado respecto al total de estudiantes matriculados.
 - Estudiantes de nuevo ingreso respecto al total de estudiantes matriculados.
 - Porcentaje de Titulados en Ciencias/Ingenierías.
- **Resultados académicos:**
 - Tasa de rendimiento: proporción de créditos ordinarios superados sobre el total de créditos ordinarios matriculados en el curso académico.
 - Tasa de éxito: proporción de créditos ordinarios superados sobre el total de créditos ordinarios presentados en el curso académico.
 - Tasa de evaluación: proporción de créditos ordinarios presentados sobre el total de créditos ordinarios matriculados en el curso académico.
- **Abandono universitario:**
 - Tasa de abandono del sistema universitario: Porcentaje de estudiantes que abandonan el sistema universitario sin haberse titulado.

- Tasa de cambio de estudio: proporción de estudiantes que cambian de estudio sin haber finalizado el que estaban cursando.
- Tasa de abandono del estudio: proporción de estudiantes que abandonan el estudio universitario sin haberse titulado.
- **Eficiencia de los titulados:**
 - Tasa de graduación: porcentaje de estudiantes que finalizan el estudio en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más.
 - Duración media de los estudios: tiempo medio que están matriculados los estudiantes en una titulación hasta que se gradúan.
 - Tasa de eficiencia: relación porcentual del total de créditos del plan de estudios a los que debieron haberse matriculado los titulados en el curso académico a lo largo de sus estudios, y el total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse.
- **Transición a postgrado:**
 - Tasa de transición a estudios de máster/doctorado: porcentaje de estudiantes que, tras titularse en un estudio de grado, continúan estudios de máster/doctorado en el curso académico siguiente.
 - Tiempo medio de transición a máster: número medio de años que tardan los estudiantes en iniciar estudios de máster/doctorado desde que se titulan en un grado.
- **Movilidad nacional:**
 - Porcentaje de estudiantes que cursan estudios universitarios en una CCAA distinta a la de su residencia habitual.
 - Análisis de la movilidad con cambio de residencia y sin ella, análisis en el que no se consideran los programas de movilidad de carácter temporal.
- **Movilidad internacional:**
 - Porcentaje de estudiantes extranjeros sobre el total de estudiantes matriculados.
 - Ratio de estudiantes españoles que cursan estudios universitarios fuera de España (sin considerar los programas de movilidad de carácter temporal).

- **Programas de movilidad:**
 - Porcentaje de estudiantes beneficiarios de una ayuda del programa de movilidad Erasmus.
 - Proporción de estudiantes beneficiarios de una ayuda del programa de movilidad Séneca.
 - Número de estudiantes Erasmus extranjeros en España sobre el total de estudiantes universitarios.
- **Oferta/demanda:**
 - Porcentaje de enseñanzas con nota de acceso igual a 5.
 - Proporción de enseñanzas sin límite de plazas.
 - Grado de ocupación del estudio: matrícula de nuevo ingreso en el estudio respecto al número de plazas ofertadas.
 - Nivel de preferencia del estudio: número de estudiantes que eligen el estudio como primera opción respecto al número de plazas ofertadas.
 - Matrícula de nuevo ingreso en primera opción de preinscripción respecto a la matrícula de nuevo ingreso.

2.4.2. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU OPERATIVIZACIÓN

La complejidad de la conceptualización del rendimiento académico radica en las diferentes perspectivas, variables y modelos implicados en el mismo. Su estudio abarca un conjunto de variables que se hallan relacionadas entre sí, e incluye diferentes elementos que han de ser tenidos en cuenta necesariamente, tales como fracaso, retención o abandono. Este último, individualizado en la formación universitaria y a distancia, ha preocupado especialmente, por lo que dicho concepto, junto al de persistencia y retención, aparece de manera continua en los estudios en estos ámbitos.

Escandell (1998) describe el rendimiento desde dos puntos de vista: cualitativo y cuantitativo. Por una parte, desde la perspectiva cuantitativa, recogen los aspectos referidos a los estudiantes que obtienen su título en el tiempo programado; es decir, a los que terminan sus estudios en relación

con los que se matriculan por primera vez cada año, tasas de retención, porcentaje de deserciones, etc. Desde el punto de vista cualitativo, se considera el nivel de formación de los estudiantes que terminan, la conexión entre el plan de estudio y las demandas del mercado laboral y de la sociedad, etc. La mayoría de las investigaciones han adoptado una perspectiva cuantitativa de este concepto por su mayor objetividad y posibilidad de medida, aunque tal perspectiva ha sido objeto de críticas por su carácter restrictivo.

En la actualidad la preocupación creciente de las instituciones de enseñanza superior por los resultados de aprendizaje ha tenido un importante impacto en la evaluación del rendimiento académico. El proceso de Bolonia, unido a la necesidad de la universidad de rendir cuentas a la sociedad del uso que hace de sus recursos, ha supuesto una redefinición de este concepto y un interés creciente en que sean evaluados bajo parámetros cuantitativos.

Esta preocupación por la evaluación objetiva del rendimiento ha estado presente desde los inicios de su estudio en las universidades, dándose una importancia fundamental a la operativización del concepto. Algunos autores como Latiesa (1992), defienden que el rendimiento académico debe ser operativizado determinando, en primer lugar, el abandono en los estudios, el retraso y el éxito, y, en segundo lugar, las tasas de presentación a los exámenes y las calificaciones académicas. Según Pozo (2000) los objetivos deben ser operativizados utilizando todos los indicadores posibles: asignaturas pendientes, calificaciones académicas, retraso y abandono. En otro orden de cosas, más recientemente, Araque, Roldán y Salguero (2009) realizan un estudio en universidades españolas concluyendo que las tasas de rendimiento y de éxito de los alumnos es un indicador que se relaciona con la mayor probabilidad de abandono. Estos autores proponen que cada centro universitario, en la elaboración de sus planes acción para disminuir la tasa de abandono, tuviese en cuenta, entre otros, la tasa de rendimiento y éxito de los mismos con el objetivo de que el plan que elabore sea más efectivo y no pase por alto a los alumnos de mayor riesgo.

El concepto de abandono es un concepto con especial relevancia en el contexto universitario y a distancia, generando su definición controversias

debido a la dificultad de establecer criterios globales. Además, en la educación a distancia este concepto puede diferir, ya que es una formación que puede ser proyectada más a largo plazo y siempre abierta a las irrupciones de las circunstancias vitales (familiares, laborales, etc.) que influyan en la interrupción temporal de los estudios.

Cabrera, Tomás, Álvarez, y González (2006) consideran que el abandono y la deserción son términos que hemos adoptado para denominar a una variedad de situaciones con un aspecto común: detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Esta categoría incluye:

- abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos);
- dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución;
- dejar la carrera para iniciar otra en otra institución;
- dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados;
- renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral;
- interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro;
- otras posibilidades.

En el ámbito de la teleformación, Levy (2007) define el abandono fijándose en los estudiantes que dejan o no completan un curso una vez han pagado la matrícula. Es decir, la ruptura de la continuidad inmediata se considera abandono.

Para finalizar, y con el objetivo de dar una pauta práctica en relación con la definición y modelos para medir o evaluar el rendimiento académico, nos centraremos en una definición operacional del rendimiento académico en términos cuantitativos, sin obviar la importancia e influencia de otros indicadores y el carácter restrictivo de estas medidas. Para ello estableceremos como indicadores algunos de los indicadores docentes propuestos por el Consejo de Universidades (2010) y descritos en el apartado anterior, centrándonos para la operativización del rendimiento en los apartados de resultados académicos, abandono universitario y eficiencia de los resultados.

En relación a los indicadores de resultados académicos consideramos importante destacar los datos de universidades presenciales y no presenciales de nuestro contexto. En el informe de la Universidad Española en Cifras 2010 (Hernández Armentero, 2010) la tasa media de rendimiento en las universidades públicas españolas es de 63,98, mientras la tasa de éxito alcanza un 79,13. En el contexto de la ULPGC, según el informe la ULPC en Cifras 2010, la tasa de rendimiento de alumnos es de 53,05, y la tasa de éxito 75,18. Por otro lado, según los datos aportados por el informe de Responsabilidad Social de la UNED 2010, en el curso 2008-2009 la tasa de éxito fue de 83,17, la de rendimiento de 36,63, y la de presentación a exámenes 44,05. Estos datos confirman el menor rendimiento del alumnado en estudios a distancia, lo que plantea la necesidad de evaluar con más amplitud este fenómeno y sus causas.

2.4.3. VARIABLES Y MODELOS EXPLICATIVOS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico está formado por un conjunto de variables interrelacionadas y exige, en buena medida por ello, una respuesta a múltiples cuestiones que se presume complicada. No existe una fórmula simple que asegure el rendimiento y la persistencia de los estudiantes, ni se puede atribuir su causa sólo a características de los estudiantes, de su entorno o en exclusividad a características de la institución educativa. Existen numerosos factores externos e internos que entran en juego, así como las interacciones entre éstos. Por ello, los estudios sobre rendimiento académico se han basado fundamentalmente en estudios descriptivos de los diferentes indicadores de rendimiento, estudios empíricos sobre factores explicativos, y modelos teóricos en los que se relacionan los diferentes factores y variables del contexto para explicarlo.

En la educación superior la preocupación ha estado centrada principalmente en la retención de los estudiantes. Según Tinto (2006) los primeros estudios de retención en las universidades partían de una perspectiva psicológica. La retención o abandono era el reflejo de los atributos individuales, las habilidades y la motivación del estudiante. Esta perspectiva de la retención

comenzó a ampliarse en la década de los setenta, y empezó a analizarse el papel del entorno, y en particular de la institución, destacando el trabajo de Tinto (1975) sobre la influencia de la integración social y académica. Posteriormente otros trabajos ampliaron la visión, realizando investigaciones desde una perspectiva cultural, económica, social e institucional.

Cabrera, Bethencourt, González, Álvarez y Hernández (2008), consideran que las causas sobre el abandono universitario han sido abordadas desde cuatro modelos teóricos:

- El modelo de adaptación: sostiene que el abandono se produce debido a una deficiente adaptación e integración del estudiante al ambiente académico y social de la enseñanza universitaria.
- El modelo estructural: entiende la deserción como el resultado de las contradicciones en los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran al sistema social en su conjunto. Los estudios que se han emprendido en este modelo mantienen un posicionamiento crítico respecto al papel reproductor de las condiciones sociales que lleva a cabo la enseñanza universitaria.
- El modelo economicista: postula que el abandono se debe a la elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que pueda producirle beneficios mayores en el futuro, respecto a los costos de permanencia en la universidad.
- El modelo psicoeducativo: encuentra explicaciones al abandono universitario en las características psicológicas y educativas del estudiantado.

Estos modelos abordan el rendimiento académico aportando explicaciones sobre sus causas, pero muchas de ellas son parciales, se centran principalmente en una modalidad de estudio o en un perfil concreto de estudiante. Hoy en día la tendencia en la investigación parece ser la de adoptar perspectivas más globales, confirmar o rechazar las teorías y los modelos existentes, hacer hincapié en la influencia de los factores de desarrollo en caso de éxito en la universidad, e incorporar a la investigación teorías adaptadas a las nuevas modalidades de formación.

En el ámbito universitario los estudios se han centrado tradicionalmente en alumnos tradicionales que asisten a universidades presenciales. Por otro lado, los estudios en contextos virtuales están centrados en su mayoría en cursos aislados, siendo menor el número de investigaciones realizadas en contextos universitarios e institucionales.

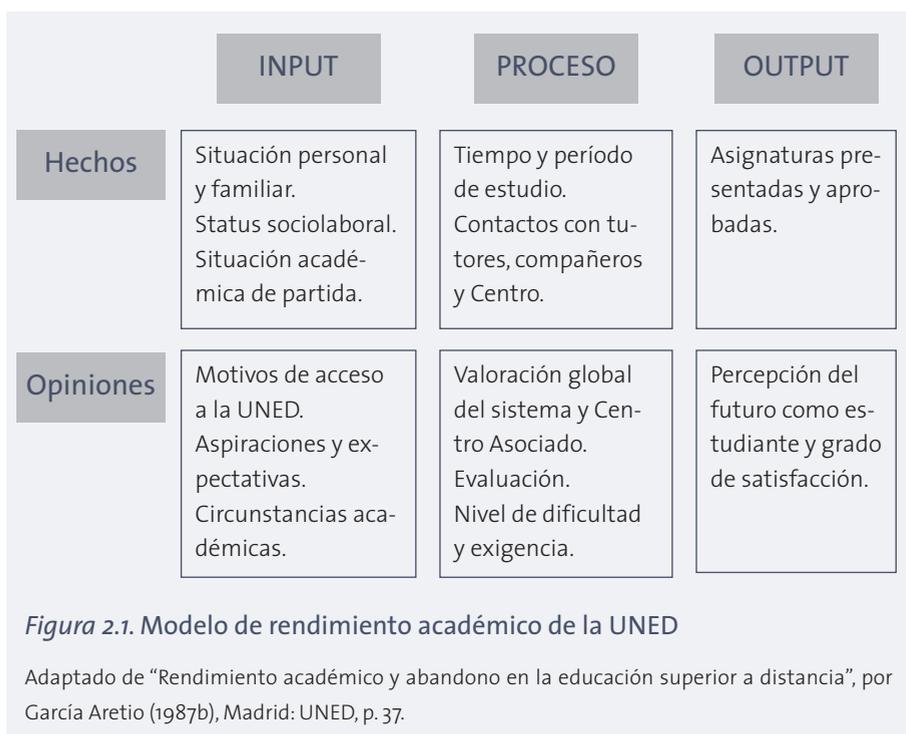
En el marco de la ULPGC, en la modalidad presencial, destaca la investigación realizada por Escandell (1998) sobre las causas de abandono. Posteriormente Gutiérrez (2002) realizó otra investigación sobre el abandono de los estudiantes en esta institución, destacando entre sus conclusiones la existencia de una mayor proporción de abandono en los hombres, en los estudiantes que tienen un trabajo, en el primer año que se cursa la titulación y los estudiantes de ciclo corto que no acceden por bachillerato. De otra parte, en relación a las percepciones de los estudiantes, los autores concluyen que las razones por las que se produce el abandono estudiantil están vinculadas a la existencia de mucha teoría y poca práctica, planes de estudios que no están conectados con la realidad y una información inadecuada previa al ingreso en la universidad.

Se podría esperar que estas investigaciones y las variables que se han relacionado con el abandono puedan extrapolarse a los estudiantes universitarios de teleformación, pero es necesario tener en cuenta las diferencias tanto en el perfil de estudiantes (tradicionales-no tradicionales), como en los contextos sociales y de aprendizaje (presencial, a distancia, virtual), además de la necesidad de incluir variables específicas de esta modalidad. En este sentido, algunos autores consideran que en la teleformación las tasas de abandono son más altas por la influencia de variables que se encuentran con menor frecuencia en la educación presencial, como puede ser la sensación de aislamiento de los alumnos, la dificultad para adaptarse a un enfoque auto-dirigido, la percepción de que los cursos son más rigurosos de lo previsto, y la falta de experiencia de profesores y estudiantes (Holder, 2007).

Aunque el número de estudiantes de teleformación está creciendo continuamente en las universidades, son pocos los estudios que identifican las características de los alumnos que asisten a esta modalidad en las uni-

versidades o que realizan un análisis sistemático de los factores relacionados con su rendimiento académico. Al hilo de esto destacan los estudios realizados sobre factores relacionados con el rendimiento académico en la UNED (García Aretio, 1987b), los llevados a cabo sobre la retención y deserción escolar en la unidad organizativa en la Open University del Reino Unido (Simpson, 2003, 2006), y el estudio sobre quien asiste y finaliza en la Universidad Oberta de Catalunya (Carnoy, Jarillo, Castano-Munoz, Duart, Sancho, 2011).

En el ámbito de la educación a distancia García Aretio (1987b) realizó un estudio sobre rendimiento académico con alumnos de la UNED en España. Para su estudio propuso un modelo que tuviera en cuenta las entradas (input), el proceso y las salidas o productos (output). Y dentro de esa estructuración de las variables, consideró las que inciden en hechos y las que hacen referencias a opiniones y actitudes.



En relación con las variables del inicio previo al estudio, los resultados de su investigación mostraron que no existían diferencias significativas en el rendimiento académico alcanzado por los alumnos en relación con sus circunstancias personales y familiares (estado civil, el sexo, número de hijos y edad), ni en relación a las circunstancias sociales y laborales (estudios de los padres, ocupación de los estudiantes, ingresos percibidos, horas semanales de trabajo y situación laboral). En lo referente a la situación académica de partida, la titulación de acceso no discrimina significativamente el rendimiento de los alumnos, no obstante, el rendimiento anterior y el número de asignaturas matriculadas, sí inciden significativamente en el éxito de los estudios. Para finalizar, las motivaciones de acceso y las expectativas de los estudiantes no guardan relación alguna con el éxito alcanzado.

Por lo que respecta a las variables de proceso, la titulación, curso matriculado y años de permanencia en la UNED estudiando la misma carrera, están relacionadas con el rendimiento, teniendo un mayor éxito los que se encuentran en cursos superiores y llevan más años estudiando. También la mayor regularidad y tiempo de dedicación al estudio, el mantener contactos frecuentes con el Centro Asociado, tutores y compañeros, estar motivado por conocer a compañeros y conectar con el profesor, así como una opinión favorable hacia el sistema de enseñanza, son indicadores de predicción significativos del rendimiento académico. Por otro lado, no se detecta relación entre el rendimiento y la valoración que el alumno hace del sistema de evaluación y su nivel de exigencia, no siendo deudor, por tanto del éxito académico. Por último, en referencia a los resultados de los estudiantes, se constató que la medida a través del número de asignaturas a que se presentan y las correspondientes que aprueban, está directamente relacionada con su rendimiento académico. Además, la percepción sobre sus posibilidades reales, así como el nivel de satisfacción que manifiestan, están relacionados con los resultados académicos obtenidos.

En un estudio más reciente, realizado en la Universidad Oberta de Catalunya (Carnoy y cols., 2011), se llegó a la conclusión de que la proporción

de estudiantes que completaron los programas de estudio fue relativamente baja, sólo el 21,5%. Sin embargo, fueron observadas variaciones en el tipo de programas: en los que duraban uno o dos años la proporción de estudiantes que finalizaban se situaba entre el 40% y 50%, mientras que los que duraban de tres a cuatro años descendía hasta un 10% o menos. En referencia a las variables relacionadas con el éxito o abandono de los estudios analizadas por los autores destacamos:

- La edad se relaciona positivamente con la tasa de terminación y negativamente con la duración de los estudios.
- En relación al sexo, los hombres tienen más probabilidades de terminar sus programas de estudio y en menos semestres.
- El tener hijos no influye significativamente en una menor probabilidad de terminar, aunque pueden tardar más semestres en completar los estudios. Esto proporciona cierto apoyo a la idea de que para las mujeres que trabajan, el tiempo puede ser más importante como factor de persistencia de los hombres.
- Los estudiantes que tienen estudios universitarios previos tienen más posibilidades de terminar, mientras que los que han abandonado estudios universitarios anteriores tienen más probabilidades de abandonar.
- El pagar más por la matrícula no parece tener impacto en las tasas de terminación (en la UOC los estudiantes que realizan la formación en castellano pagan un mayor coste por la matrícula).
- El apoyo de su empresa en aquellos estudiantes que trabajan, ya sea económico o en facilitar ausencias laborales, tienen una mayor probabilidad de terminar las titulaciones y hacerlo en menos tiempo.
- La relación entre la formación previa y la tasa de terminación es pequeña.

Dada la multiplicidad de modelos explicativos del rendimiento académico no es nuestro objetivo ofrecer una revisión exhaustiva de ellos, aunque sí la de exponer algunos de relativa influencia que nos ayuden a comprender este fenómeno para encuadrar mejor así nuestro trabajo.

Todos los modelos comparten algunas características comunes, y centran el análisis principalmente en el alumnado y en sus relaciones con el contexto. También es importante destacar que en muchos de los modelos teóricos existentes resulta difícil distinguir entre éxito, fracaso, abandono o retención. Nosotros los expondremos de manera general como explicativos del rendimiento académico, aunque siendo conscientes de que cada uno de ellos se centra en más de algún elemento de este universo conceptual.

2.4.3.1. Modelos explicativos del rendimiento académico en la universidad

En ese apartado haremos referencia, en primer lugar, al modelo de integración estudiantil de Tinto (1975, 1987, 1993), por su clara influencia en la explicación del proceso de persistencia en la educación superior como una función del alumno-institución. Posteriormente expondremos el modelo propuesto de Bean y Metzner (1985), quienes, apoyándose en el modelo de Tinto, elaboraron otro más adaptado a la educación a distancia y dirigido a los estudiantes no tradicionales.

Según el modelo de integración estudiantil de Tinto (1975, 1987, 1993), los principales determinantes de la persistencia se desglosan en:

- Los factores que se derivan de las experiencias previas a la universidad y las características individuales del estudiante.
- Los factores que son extraídos de las experiencias en la universidad.

Para este autor, aunque cada estudiante que accede a los estudios superiores viene con sus propios intereses, expectativas e intenciones, lo que determina básicamente su decisión de cambiar o de continuar su proceso formativo es el nivel de integración social y académica que logre en la institución universitaria. El estudiante se sentirá más integrado en la medida en que sus capacidades le permitan dar respuestas satisfactorias al nivel de exigencia que plantee la institución. A mayor congruencia entre la exigencia de la tarea y capacidad de respuesta efectiva a los problemas que plantee el sistema, mayores posibilidades de que el alumnado continúe

sus estudios. Sin embargo, no siempre se da esta correlación positiva, por lo que en muchos casos dicha falta de correspondencia deriva hacia situaciones de fracaso académico, de abandono o cambio de estudios. Por otro lado la integración social con compañeros, profesores y los valores de la institución tienen una influencia positiva en la retención.

El modelo de Tinto valida la necesidad de las instituciones de asumir un papel proactivo con los estudiantes que facilite la integración social y académica. Destaca su aportación práctica en la creación de sistemas de orientación o sistemas de apoyo al estudiante, favoreciendo el conocimiento de los servicios y cultura universitarios y la integración en la comunidad.

Cabe reseñar, respecto a este modelo que se centra mayoritariamente en estudiantes tradicionales que asisten a universidades presenciales. En el caso de los programas de teleformación, la mayoría son estudiantes no tradicionales que tienden a tener sus relaciones y apoyo social en otros ámbitos fuera del académico.

Bean y Metzner (1985) elaboraron una propuesta para explicar la disminución natural de los estudiantes no tradicionales. Estos autores definieron a los estudiantes no tradicionales como personas mayores de veinticuatro años, que no viven en una residencia del campus, que son estudiantes a tiempo parcial, o alguna combinación de estos tres factores. Argumentaron que los estudiantes mayores tienen diferentes estructuras de apoyo a las de los estudiantes más jóvenes y que su interacción con otros grupos dentro de la comunidad universitaria es limitada, por lo que obtienen más apoyo proveniente del exterior del ambiente académico, porque su grupo de referencia de compañeros, amigos, familiares, y profesional existe fuera de la institución. Esto los diferencia de los estudiantes tradicionales, para quienes los otros estudiantes del campus y de la facultad representan su grupo de apoyo más importante.

Al analizar los factores que afectan a los estudiantes no tradicionales, Bean y Metzner (1985) han identificado cuatro elementos que influyen en la persistencia:

- Variables académicas tales como los hábitos de estudio y la disponibilidad del curso.

- Origen y definición de variables como la edad, las metas educativas y el origen étnico.
- Variables ambientales: las finanzas, las horas de trabajo, responsabilidades familiares, y el estímulo exterior.
- Los resultados académicos y psicológicos.

Bean y Metzner (1985) confirmaron los efectos positivos que la integración y compromiso con la escuela, de meta, y social tenía en la persistencia, y lo complementaron con el impacto que las fuerzas externas a la institución también tenían en la deserción escolar. Llegaron a la conclusión que es necesario tener en cuenta la interacción entre los factores institucionales, personales y externos en el desarrollo de programas para aumentar la persistencia.

2.4.3.2. Modelos explicativos de rendimiento académico en teleformación

Los modelos expuestos pueden predecir variables de persistencia de los estudiantes, tanto tradicionales como no tradicionales. Sin embargo, han sido diseñados para la enseñanza presencial o a distancia sin tener en cuenta los componentes tecnológicos. A pesar de que pueden ser utilizados para los programas de teleformación, éstos deben adaptarse e incluir las necesidades de su alumnado. En este ámbito numerosos estudios han tratado de identificar los factores que afectan al rendimiento y a la decisión de los alumnos a abandonar, pero pocas investigaciones han explorado empíricamente este problema, y no se ha logrado un consenso sobre qué factores influyen en la decisión definitiva (Park y Choi, 2009).

En este apartado expondremos dos modelos que aportan explicaciones teóricas sobre el rendimiento y persistencia de los estudiantes en teleformación, el modelo compuesto planteado por Rovai (2003), y el modelo de retención propuesto por Park (2007).

Rovai (2003) presenta un modelo compuesto para explicar la persistencia de los estudiantes en programas de teleformación. Para ello sintetiza los modelos de persistencia de Tinto (1975, 1987, 1993) y Bean y Metzner

(1985), junto con las investigaciones pertinentes relativas a las habilidades del estudiante en teleformación (Rowntree, 1995; Cole, 2000) y las necesidades (Workman y Stenard, 1996) de armonizar los estilos de enseñanza y aprendizaje (Grow, 1996). Este modelo contempla elementos anteriores al comienzo de los estudios, como puedan ser las características y habilidades de los estudiantes y los elementos posteriores a la admisión, teniendo en cuenta factores internos y externos.

En referencia a los factores de antes de la admisión, el autor considera las características de los estudiantes propuestas por otros autores (Tinto 1975, 1987, 1993; Bean y Metzner, 1985) y las habilidades específicas para este entorno (Rowntree, 1995; Cole, 2000). Entre las últimas destaca la necesidad de competencias en: informática, gestión de la información y comunicación, gestión del tiempo, interacción interpersonal, lectura y escritura. Las deficiencias en estas habilidades especiales pueden influir en el rendimiento académico.

Entre los factores externos que influyen en la persistencia después de la admisión, este modelo contempla mayormente las variables ambientales que figura en el de Bean y Metzner (1985), tales como las finanzas, las horas de trabajo y las responsabilidades familiares. En los estudiantes no tradicionales los estudios no son la principal tarea, por lo que situaciones vitales importantes como una enfermedad, un divorcio, la pérdida del trabajo y similares, pueden afectar negativamente a la persistencia. Los factores internos se basan mayoritariamente en los modelos de Tinto (1975, 1987, 1993) y Bean y Metzner (1985), incluyendo las necesidades adicionales de los estudiantes de teleformación propuestos por Workman y Stenard (1996). Entre estas necesidades destacan: la coherencia y la claridad de información accesible sobre los procedimientos de teleformación, la disponibilidad de profesores y personal de apoyo, el desarrollo del sentimiento de autoestima, el sentido de comunidad, la integración social y el fácil acceso a los servicios de apoyo entre los que encontramos bibliotecas, asesores, tutoría, orientación para el estudio y la tecnología.

En este sentido, algunos estudios han mostrado que incluir en la formación virtual sesiones de orientación presenciales se relaciona con un

porcentaje mayor en la tasa de retención y satisfacción (Ali y Leeds, 2009; Whittaker y Bonakdarian, 2011). Estas sesiones presenciales pueden tener efectos importantes en el sentimiento de comunidad, el conocimiento de la institución y sus agentes, y la percepción de apoyo en los estudiantes.

En la figura 2.2, se sintetizan los diferentes elementos de estos modelos y sus relaciones.



Park (2007) se centró en la identificación de los factores que influyen en el abandono de los estudiantes no tradicionales en teleformación y propuso un marco basado en el modelo de Rovai. Sin embargo, sugirió la revisión de la estructura del modelo y la eliminación de algunas de las variables. En concreto, propuso que los factores externos se mueven entre antes y durante los cursos, ya que afectan a las decisiones de los estudiantes no sólo durante el curso, sino también en los momentos anteriores. Los estudiantes adultos a distancia pueden abandonar el curso debido al mayor volumen de trabajo o cambio de trabajo que tiene lugar durante el mismo, pero algunos alumnos pueden abandonar un curso incluso antes de comenzar a causa de tales razones externas. Además, considera que es probable que los factores externos e internos interactúen entre sí. Por ejemplo, cuando los alumnos tienen excesiva carga de trabajo y poco tiempo para el estudio, existe una mayor probabilidad de abandonar un curso, al igual que si se encuentran dificultades para contactar con los instructores. Igualmente, si existe un adecuado diseño del curso, algunos problemas externos pueden ser mitigados. Así pues, la relación entre los factores internos y los externos se expresan como inter-correlación en vez de como una influencia unilateral. En la figura 2.3 se muestra una síntesis de este modelo.

Los modelos expuestos realizan análisis teóricos con valoraciones del contexto y sus relaciones, sirviendo las investigaciones existentes para confirmar la influencia o su ausencia respecto de las diferentes variables expuestas.

Rovai y Wighting (2005) relacionaron el perfil tradicional y no tradicional de los estudiantes con su retención en los cursos de teleformación, concluyendo que los alumnos con un perfil no tradicional tendrán muchos más factores de riesgos en contra de su retención. Entre estos últimos destacaron un mayor grado de desajuste entre la dificultad de los estudios y su preparación académica, un menor contacto con compañeros, la necesidad de un alto grado de auto-dirección, la conveniencia de adaptarse a comunicación mediada por ordenador, los factores económicos, la variabilidad en el nivel de apoyo de las empresas, y las dificultades en la gestión del tiempo y la tecnología (citado por Rovai y Downey, 2010).

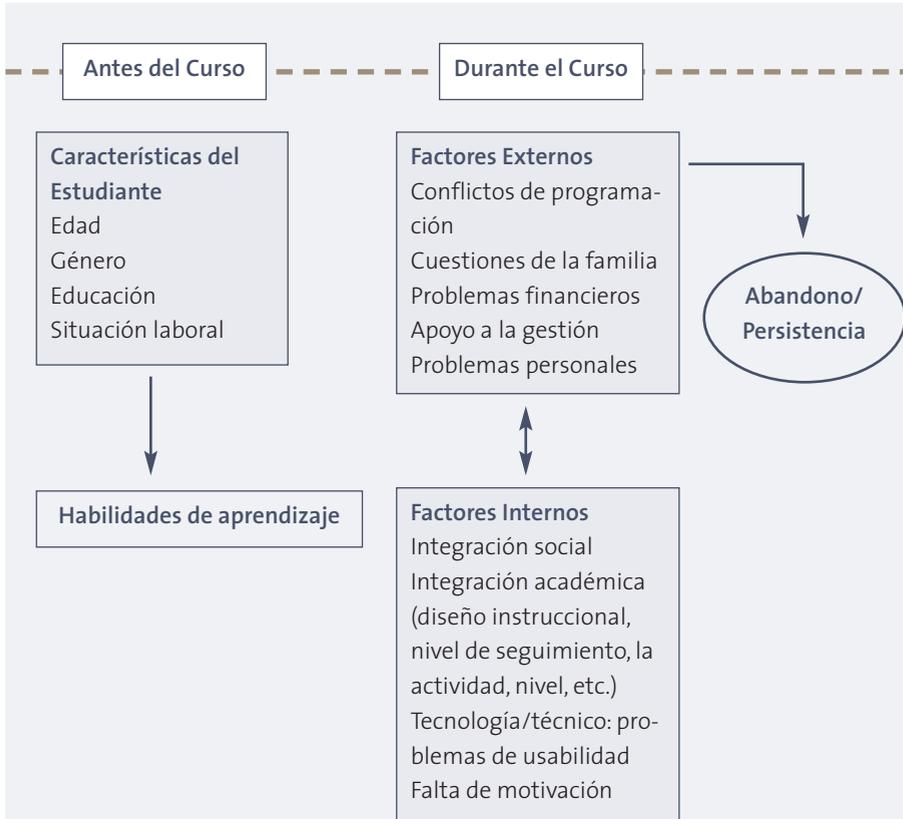


Figura 2.3. Modelo de retención de Park

Adaptado de "Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning", por Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009), *Educational Technology & Society*, 12 (4), p. 209.

Las investigaciones previas en relación con la influencia de las características personales de los estudiantes en el rendimiento en teleformación muestran resultados contradictorios. Xenos (2004) encontró una correlación significativa entre el abandono y la edad de los estudiantes, no hallando diferencias en función del sexo. En esta misma línea, Taniguchi y Kaufman (2005), confluieron hacia resultados similares y concluyeron que los estudiantes adultos tenían más posibilidad de abandonar porque

estudiaban en su gran mayoría a tiempo parcial y estaban obligados a atender otras responsabilidades (familia y trabajo). Por otro lado, Joo, Park y Choi (2008) realizaron una investigación en la que concluyó que la edad de los alumnos, el sexo y el nivel educativo no tenían un efecto importante y directo en la decisión de la deserción escolar. Macari y cols. (2006) tampoco encontraron diferencias en el promedio de calificaciones entre estudiantes no tradicionales y los tradicionales con dedicación exclusiva al estudio, estribando la diferencia en una menor participación de los estudiantes no tradicionales en actividades o eventos extracurriculares.

La integración social es un factor que aparece en todos los modelos expuestos. La interacción entre compañeros es una práctica con una evidencia sólida en la retención de los estudiantes (Joo, Yon, Kyung, 2011; Morante, 2005; Taylor, Moore, MacGregor, y Lindblad, 2004; Paechter, Maier y Macher, 2010; Zhao y Kuh, 2004). Paechter y cols. (2010) considera que los estudiantes se benefician trabajando en grupos pequeños con ambientes positivos para facilitar la comprensión y el apoyo socio-emocional. Del mismo modo la interacción entre profesores y alumnos, tanto para contenidos educativos, como para la información socio-emocional ha sido relacionada con beneficios para el aprendizaje en teleformación (Paechter y cols., 2010). La especialización didáctica de los docentes en esta modalidad es un elemento insoslayable para facilitar los efectos positivos de su interacción con los alumnos.

La satisfacción de los estudiantes es otro principio fundamental en los modelos de retención. Distintos estudios muestran que los estudiantes son menos propensos a abandonar cuando están satisfechos con la formación y la consideran relevante para sus propias vidas (Johnson, Hornik y Salas, 2008; Joo, Yon, Kyung, 2011; Levy, 2007; Paechter y cols., 2010).

Los factores externos, como problemas familiares, falta de apoyo familiar y del trabajo, y dificultades laborales, han sido relacionados en diversas investigaciones con el abandono o retención de los estudiantes (Park y Choi, 2009; Willging y Johnson, 2004; Joo, Park y Choi 2008).

2.4.4. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

La retención de estudiantes en los programas de teleformación es un factor que ha ido adquiriendo un papel relevante en las instituciones que imparten esta modalidad. Rovai y Downey (2010) considera que los problemas de retención son una de las causas del fracaso de los programas de teleformación en las universidades, unidos y relacionados con los derivados de la competencia entre universidades, la planificación, el *márketing* y reclutamiento, la gestión financiera, la garantía de calidad, y el desarrollo de la facultad y el diseño y pedagogía de la formación.

Los diferentes modelos y estudios empíricos deben transformarse en prácticas que puedan repercutir en una mejora del rendimiento y retención de los estudiantes. Aunque Tinto (2006) considera que una de las debilidades de los diferentes modelos explicativos es su dificultad para llevarlo a la práctica como parte de las estrategias institucionales, algunos organismos de educación superior a distancia tienen en la actualidad estrategias de acción para disminuir la retención de estudiantes. Entre estas estrategias destacan los servicios de apoyo a los estudiantes tanto administrativos como académicos, la potenciación de la formación del profesorado no especializado en teleformación, y el uso de financiación y planes de incentivos acordes al rendimiento académico.

Entre las diferentes acciones institucionales habidas en el contexto español podemos destacar el plan de acogida para prevenir el abandono y fracaso académico de los estudiantes de la UNED. Los cursos de nivelación en materias con mayor grado de dificultad, las comunidades de acogida virtual, y la virtualización de las asignaturas son estrategias ejecutivas que encuentran cabida en dichas acciones. Por otro lado, la UOC cuenta con un servicio de apoyo al estudiante y un sistema de tutoría que se activa desde que el estudiante muestra interés por los estudios hasta que finaliza.

En el Reino Unido la Open University cuenta con un programa de retención de estudiantes. Desde esta institución, Tresman (2002) propone acciones institucionales agrupadas en antes y después de la matriculación

de los estudiantes. La autora considera que antes de la matriculación las instituciones de educación deben garantizar que los estudiantes no se matriculen en un nivel o volumen de estudio al que no puedan hacer frente. Para ello es necesario sopesar las políticas de admisión como, por ejemplo, el uso de los requisitos previos, proporcionar formación o trabajos preparatorios antes de comenzar y ofrecer una orientación desde el principio del proceso. Otro elemento importante tanto antes de la matriculación como a lo largo de todo el proceso es la puesta a disposición de los alumnos personal de orientación y un asesor especializado que le ayude a tomar decisiones con la información adecuada y atendiendo en gran medida a sus características y necesidades personales. Es importante recoger desde el inicio información sobre las intenciones y necesidades de los estudiantes, además de garantizar una completa y adecuada información previa que permita ajustar las expectativas del estudiante a la realidad y conocer el funcionamiento, requisitos y recursos de esta modalidad. Tras la matriculación de los estudiantes la institución debe realizar acciones para establecer relaciones con los nuevos estudiantes, fortalecerlas y efectuar un seguimiento de los alumnos que regresan a sus estudios después de haber realizado alguna interrupción. Para ello, es importante el contacto temprano con un tutor y establecer el sentimiento de comunidad entre los estudiantes. Este tutor debe asumir la responsabilidad de supervisar y orientar a los estudiantes, para lo cual hará un seguimiento de éstos, y haciendo especial hincapié en el trato con los alumnos que perciba en riesgo de abandonar los estudios. La sobrecarga de trabajo y la dificultad en las tareas son cuestiones críticas en el abandono de los estudiantes, por ello, además de revisar los contenidos y actividades, puede ser útil ofrecer a los estudiantes orientación adicional para la organización en las cargas de trabajo y la promoción de hábitos de estudio. De entre las otras muchas estrategias útiles para motivar a los estudiantes sobresale el establecimiento de redes de apoyo entre pares.

2.5. CONCLUSIONES

La nueva realidad de la educación superior contiene un cambio fundamental en la demografía de los estudiantes. El aumento de la demanda de la educación superior, y, especialmente, de la no presencial, está abriendo alternativas a distintos perfiles de alumnos, generando cierta incertidumbre sobre sus efectos en la formación.

La diferencia fundamental entre los perfiles de estudiantes es la atribuida a su edad, a sus responsabilidades familiares y laborales, formación previa y tiempo de su finalización, y modo de financiación de los estudios, realizándose la diferenciación entre estudiantes tradicionales y no tradicionales gracias a la valoración de estas características. La modalidad no presencial ha sido diseñada, mayoritariamente para los estudiantes adultos, con responsabilidades familiares y laborales, los llamados estudiantes no tradicionales. Y, aunque siguen conformando el perfil mayoritario, también cada vez más los estudiantes tradicionales habituados a la realización de actividades cotidianas en las que se relacionan con las nuevas tecnologías, están accediendo a ésta como una opción más de estudio. Las posibles diferencias entre las características de cada grupo de estudiantes, sus necesidades, motivos para estudiar, experiencia previa, expectativas, responsabilidades, estilos de aprendizaje, etc., hacen plantearse su influencia en el proceso y resultados de aprendizaje.

La necesidad de formación permanente en nuestras sociedades plantea a las instituciones educativas el reto de cómo satisfacer y optimizar el aprendizaje de forma combinada en estudiantes tradicionales y no tradicionales, a la vez que le lleva a interrogarse acerca de cómo optimizar las posibles ventajas en el aprendizaje de esta diversidad de perfiles. La pregunta que puede plantear esta situación es la manera de adaptar la educación superior, sus misiones, objetivos y estructuras de manera más eficaz, con el objeto de proporcionar igualdad de oportunidades educativas para los estudiantes no tradicionales y tradicionales en una sociedad en la que el aprendizaje permanente es una realidad. En este sentido las teorías del aprendizaje adulto y el estudio de los estilos de aprendizaje

ofrecen un marco de comprensión en torno a las características y formas de aprender de los estudiantes no tradicionales.

En la actualidad, el desarrollo de la cultura de la calidad y la rendición de cuentas ha impulsado en las universidades la instauración de planes de mejora a nivel de docencia, investigación, gestión, y servicios a la sociedad. En este contexto, el rendimiento académico, como un indicador más de los resultados de las instituciones, cobra una especial relevancia. Los diferentes planes y programas a nivel nacional e internacional formulan entre sus objetivos la disminución del abandono y el aumento del rendimiento académico en las universidades, haciendo necesaria la investigación en este ámbito.

Los conceptos, explicaciones y variables relacionadas con el rendimiento académico se describen desde distintas perspectivas, abordando cada una de ellas una visión parcial de un fenómeno complejo. Actualmente los trabajos existentes en el ámbito de la teleformación se centran casi en exclusiva en modelos teóricos explicativos e investigaciones parciales realizadas en la práctica totalidad de los casos en el contexto de cursos concretos. Muchas de estas investigaciones arrojan resultados contradictorios, lo que supone una clara dificultad para aplicar estos criterios en su conjunto. Por ello, en las aplicaciones prácticas, salvo raras excepciones, se suele hacer uso de los factores relacionados con el alumno que, además, son los que se pueden cuantificar de forma más fácil y objetiva.

Desde nuestra perspectiva, el poder describir las características de los estudiantes que parecen relacionadas con el éxito en teleformación es un elemento más de todo un conjunto de factores y procesos, lo que nos puede aportar datos e información para implantar procesos y estrategias de mejora. Identificar los factores relacionados con el rendimiento puede mejorar las intervenciones y los servicios de apoyo para estudiantes con riesgo de tener problemas académicos, aunque sin olvidar que es una parte más del todo que equivale al conjunto de elementos y procesos.

El perfil y características de los estudiantes están influyendo en el desarrollo de una nueva cultura en las universidades. Se hace necesaria una gestión más compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje, una gestión

que implique, entre otros, el desarrollo de evaluaciones institucionales de manera continua, un mejor conocimiento de las necesidades de los estudiantes y una mayor individualización del aprendizaje.

CAPÍTULO 3

LA TELEFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

3.1. INTRODUCCIÓN

La oferta formativa no presencial en la ULPGC ha ido creciendo y consolidándose progresivamente desde sus inicios, hace ya diez años. Comenzó en el curso 2001-2002 con la licenciatura de Psicopedagogía, ofertando actualmente la Estructura de Teleformación esta licenciatura, cuatro grados oficiales, un curso de adaptación al grado, un título propio y dos másters, además de prestar apoyo a la diversa oferta formativa apoyada en las TIC de esta institución.

La ULPGC ha sido siempre consciente de la importancia de las TIC para poder ofrecer una formación de calidad que se adaptara a las demandas sociales emergentes y a las características específicas de su contexto geográfico. El impulso a la integración de las TIC en la docencia y el desarrollo de la Teleformación ha sido una constante en los sucesivos planes estratégicos institucionales y operativos. Como universidad presencial, se convirtió en una de las primeras en ofertar titulaciones oficiales no presenciales, creando la Estructura Teleformación ULPGC y dando un importante impulso a la integración de las TIC tanto en la docencia, como en los ámbitos de gestión e investigación.

La experiencia y calidad alcanzada por la ULPGC como universidad presencial, en su más de 20 años de desarrollo, se ha trasladado a un modelo de enseñanza no presencial que representa una nueva forma de enseñar y aprender. Igualmente, el desarrollo y experiencia acumulada en la no presencial ha aportado cambios y apoyo a los modelos de enseñanza presencial, permitiendo una continua innovación para adaptarse a un entorno cambiante. Esto ha dado como resultado el modelo actual de teleformación, construido en base a una sólida experiencia y a las reflexiones y aportaciones de los diferentes agentes.

La innovación es uno de los principios y valores de la ULPG desde sus inicios, por lo que este modelo se concibe como un modelo dinámico y en constante evolución, que al estar inmerso en el ámbito de las tecnologías exigen cambios y adaptaciones constantes.

3.2. LAS TIC Y LA TELEFORMACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA ULPGC

Los contextos cambiantes actuales han creado la necesidad de definir los retos a los que se enfrenta la Universidad a medio y largo plazo. En este sentido, la ULPGC ha definido esos retos a través de sus sucesivos planes estratégicos institucionales y planes operativos. Estos planes han contemplado desde sus inicios la importancia de las TIC, propiciando su desarrollo en el ámbito de la docencia, la investigación y la gestión.

En la actualidad el desarrollo de las TIC en estos ámbitos es una realidad en esta universidad, habiendo logrado muchos de los objetivos propuestos, y quedando indudablemente importantes desafíos por lograr.

En este apartado haremos una revisión de los planes estratégicos institucionales y planes operativos, describiendo los objetivos y estrategias relacionados con la docencia que han repercutido en el desarrollo y consolidación de la teleformación desde sus inicios hasta su situación actual.

3.2.1. PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL ULPGC 2002-2006

En el Plan Estratégico Institucional de la ULPGC para el periodo 2002-2006, supuso un importante impulso para el comienzo y desarrollo de la oferta formativa no presencial, además de para la expansión del uso del campus virtual en la docencia.

Castro (2007), describe los objetivos y estrategias implicados en este desarrollo, destacando los objetivos 6 del eje estratégico I (Docencia), y el objetivo 2 del eje estratégico IV (Impacto Social y Servicios a la Sociedad).

El objetivo 6 del eje estratégico I (Docencia) incorpora el uso intensivo de las TIC en el modelo educativo. Este objetivo consistía en:

Potenciar el Campus Virtual ULPGC para el desarrollo de las enseñanzas universitarias, apostando por un modelo educativo abierto y flexible que combine la utilización intensiva de las tecnologías de la información y las comunicaciones con la asistencia docente de carácter presencial.

Este objetivo se concreta en las estrategias y acciones que se exponen en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Eje Estratégico I. Plan estratégico institucional 2002-2006

Eje Estratégico I. DOCENCIA

Estrategia 1	Ampliación de la oferta de estudios reglados en su modalidad de enseñanza no presencial, facilitando el acceso a los estudios superiores a las personas que no pueden acudir con regularidad a la universidad.
Acciones	Culminación de la oferta en red de la licenciatura de Psicopedagogía, incorporando progresivamente los dos cursos de esta titulación de segundo ciclo (I.6.1.1).
	Constitución de una unidad encargada de la implantación y mantenimiento de los sistemas tecnológicos de Teleformación (I.6.1.2).
	Establecimiento de acciones con organismos nacionales y extranjeros para ofrecer titulaciones o asignaturas no presenciales o semipresenciales (I.6.1.3).
	Actualizar la oferta de enseñanza no presencial de la universidad tanto con titulaciones ya existentes en modalidad presencial como otras nuevas y posgrados, realizando pertinentes estudios de viabilidad (I.6.1.4).
	Negociación de convenios con las administraciones públicas locales para disponer de salas multimedia que apoyen la enseñanza no presencial (I.6.1.5).

Estrategia 2 Utilización del CampusVirtual ULPGC como plataforma de apoyo a la enseñanza presencial que se desarrolla en las aulas de la universidad.

Acciones Impulso a la elaboración y difusión de los proyectos docentes de las asignaturas y de los planes docentes de centros y departamentos a través de la web de la universidad, al objeto de homogeneizar su presentación y facilitar el acceso a los mismos (1.6.2.1).

Elaboración de un modelo de diseño instruccional para coordinar e impulsar la elaboración y actualización de contenidos en las páginas web de asignaturas como al proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula y el laboratorio (1.6.2.2).

Inicio de una oferta formativa en línea de asignaturas optativas y de libre configuración de elevada demanda y asistencia autorizada, para facilitar la realización de la formación de los estudiantes evitando desplazamientos entre los campus (1.6.2.3).

Extraído de “El Modelo de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, por Castro (2007), ULPGC, pp.13-14.

El objetivo 2 del eje estratégico IV (Impacto Social y Servicios a la Sociedad), se destaca por la importancia dada a la formación continua y las posibilidades que la teleformación tiene para su desarrollo. Este objetivo consiste en:

Propiciar la inserción laboral de los titulados, fomentando su fidelización a la universidad, e impulsar la formación continua de profesionales, desarrollando estrategias que responden a la satisfacción de las necesidades detectadas en los diferentes ámbitos de la sociedad, del mundo empresarial y de las administraciones públicas.

A partir de este objetivo se diseña la estrategia 2 determinada por la creación del Centro de Formación Continua ULPGC y el impulso de su actividad formativa atendiendo a las demandas surgidas de los distintos ámbitos sectoriales y colectivos sociales, desarrollada a través de la acción:

Programación, ejecución y seguimiento de una oferta formativa de carácter institucional, tanto presencial como a través del Campus Virtual ULPGC, que tenga un amplio alcance y se estructure de forma coherente en torno a temáticas orientadas a atender necesidades de formación particulares en los principales nichos de mercado y sectores de actividad (IV.2.2.2.).

3.2.2. PLAN DE SISTEMAS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES ULPGC 2003-2006

El Plan de Sistemas y Tecnologías de Información y la Comunicación (STIC) para el período 2003-2006, derivó del Plan Estratégico Institucional 2002-2006. Este plan pretendía implementar un conjunto de metas a través de las cuáles organizar la actividad de sistemas y tecnologías de la institución. En su contenido se definía el área de sistemas y tecnologías de la ULPGC, sus objetivos, estrategias para lograrlos, identidad y filosofía. Su misión era dotar a la comunidad universitaria de un entorno de TIC estable, productivo y eficiente para facilitar la docencia, la investigación y los servicios a la comunidad universitaria y a la sociedad, y apoyar los procesos de gestión del conocimiento. En su visión se pretendía una universidad situada entre las primeras del país en el área de los Sistemas y Tecnologías de la Información y la Comunicación, a la altura de las universidades de referencia en el contexto, que fuera innovadora en su que hacer cotidiano y actuara promoviendo la sociedad de la información y del conocimiento en su entorno.

El análisis DAFO presentado en este plan y llevado a cabo por la institución a través del estudio de contexto (Amenazas y Oportunidades) y la evaluación interna del área (Fortalezas y Debilidades) destacaba como oportunidades relacionadas con el éxito de la teleformación el territorio geográfico de la ULPGC. Por otro lado, en referencia a la estructura interna, resaltaba la integración del uso de las TIC en el trabajo habitual de los docentes e investigadores y los recursos disponibles.

Entre sus objetivos y acciones contemplaba la incorporación de las TIC en la docencia, la dotación de recursos tecnológicos y la incorporación al mercado formativo de la telenseñanza. En la tabla 3.2, aparece los objetivos de este plan pertenecientes al eje de docencia con mayor influencia en el desarrollo de la teleformación.

Tabla 3.2. *Eje estratégico I. Plan STIC 2003-2006*

Eje Estratégico I. DOCENCIA

Objetivo 1.1.	Apoyar el proceso de incorporación masiva de las TIC a las actividades de docencia, ofreciendo alternativas a los procesos de aprendizaje.
Acciones	Promover cambios en el modelo docente de la ULPGC que hagan posible la incorporación masiva de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (I.1.1.1).
	Dotar progresivamente, en colaboración con los centro, las aulas de la Universidad con el equipamiento de TIC necesario y dar prioridad a las aulas de docencia informática (I.1.1.2).
	Garantizar de forma progresiva la asistencia técnica en la elaboración de contenidos multimedia y en el uso de las TIC en el aula (I.1.1.3).
	Realizar convenios de formación con marcas de reconocido prestigio en el ámbito de las TIC para la impartición de enseñanza específica de pregrado y de postgrado (I.1.1.4).
Objetivo 1.2	Incorporar la ULPGC al mercado formativo de la teleenseñanza con productos de contrastada calidad .
Acciones	Garantizar que los servidores públicos de la ULPGC (Web, correo, plataforma de docencia en línea, etc.) sean accesibles desde el exterior permanentemente (I.1.2.1).
	Crear una unidad dedicada a la gestión de la teleenseñanza (I.1.2.2).
	Seleccionar las plataformas de enseñanza a distancia (I.1.2.3).
	Definir los apoyos a distancia a las asignaturas presenciales (I.1.2.4)
	Definir las titulaciones que se van a ofertar en la modalidad a distancia (I.1.2.5).

	Formar a los docentes en la introducción de contenidos, en el uso de las herramientas y en las metodologías docentes (1.1.2.6).
	Potenciar la formación de postgrado a distancia (1.1.2.7).
Objetivo 1.3.	Gestionar de forma integral y homogénea todas las salas de informática (1.1.3.1).
Acciones	Dotar adecuadamente las salas informáticas a disposición de los estudiantes (1.1.3.2).
	Realizar convenios con organismos públicos y privados para facilitar la financiación en el acceso a las TIC de los estudiantes (1.1.3.3).
	Diseñar un plan de cursos de libre configuración en TIC (1.1.3.4).
	Estudiar las posibilidades de la tecnología inalámbrica (wireless) de cara a facilitar el acceso a Internet de los estudiantes desde sus portátiles (1.1.3.5).
	Implantar una línea telefónica de apoyo al estudiante para la resolución de incidencias (1.1.3.6).

Extraído de “El Modelo de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, por Castro (2007), ULPGC, pp. 17-18.

3.2.3. II PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL ULPGC 2007-2010

Cuando surge el II Plan Estratégico Institucional 2007-2010, tanto la oferta de estudios no presenciales como el uso del campus virtual ha crecido considerablemente. En relación a la teleformación este plan desarrolló estrategias para el impulso del campus virtual y la enseñanza no presencial, la gestión de servicios a través de la Estructura de Teleformación, y la formación continua.

Este plan realiza referencias a los logros alcanzados a través del I Plan Estratégico Institucional 2002-2006; las perspectivas de futuro; las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades relacionadas con el uso de las TIC; y las estrategias y acciones fijadas para su impulso a lo largo del periodo 2007-2010 (Castro 2007; Chirino 2008).

De los logros alcanzados por el plan anterior, en relación a la enseñanza no presencial destacan:

- La consolidación de la Estructura Teleformación ULPGC como responsable de las enseñanzas oficiales no presenciales, ofertando cinco títulos de grado, con estudiantes matriculados de todas las Islas Canarias, península y extranjero.
- El incremento constante de la oferta no presencial de títulos propios de grado y posgrado, extensión universitaria y formación continua.

En referencia al análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO), se describe como fortaleza en relación a la teleformación la implantación de titulaciones en modalidad no presencial a través de Internet; y como oportunidades el auge de la teleformación y las tecnologías asociadas a este modelo de formación, y las posibilidades de titulaciones semipresenciales conjuntas con universidades (principalmente latinoamericanas) utilizando como punto de partida las titulaciones no presenciales a través de Internet de la ULPGC.

Castro, (2007), destaca como objetivos con repercusiones en el impulso a la teleformación el objetivo 4 del eje estratégico I (Docencia), el objetivo 1 del eje estratégico III (Gestión y Servicios), y el objetivo 1 del Eje estratégico IV (Impacto Social).

El objetivo 4 del eje estratégico I (Docencia) plantea el impulso de la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la siguiente tabla, se muestran las acciones y estrategias de este objetivo.

Tabla 3.3. Eje Estratégico I. II Plan Estratégico Institucional 2007-2010

Eje Estratégico I. Docencia

Estrategia 4 Impulsar el desarrollo de enseñanzas no presenciales y potenciar el CampusVirtual.

Acciones Consolidación de la Estructura Teleformación ULPGC como el órgano docente y de gestión administrativa responsable de definir, organizar, coordinar y controlar todas las enseñanzas que se imparten en modalidad no presencial, al tiempo que se presta apoyo técnico y metodológico en materia de enseñanza no presencial a otras unidades docentes (I.4.4.1).

Incremento de la oferta de estudios oficiales en modalidad no presencial, desarrollando previamente los pertinentes estudios de viabilidad que atiendan las demandas no solo de Canarias sino también de carácter nacional e internacional (I.4.4.2).

Apertura de una convocatoria dirigida a fomentar la oferta formativa en línea de asignaturas optativas y de libre configuración de elevada demanda, lo que facilitará el acceso de los estudiantes evitando desplazamientos entre los campus (I.4.4.3).

Aumento del número de enseñanzas y asignaturas que utilizan el CampusVirtual como apoyo a la enseñanza presencial (I.4.4.4).

Mantenimiento de la oferta de títulos propios de grado y posgrado, extensión universitaria y formación continua en modalidad no presencial que atiendan las demandas nacionales e internacionales (I.4.4.5).

Potenciación del CampusVirtual como un espacio de comunicación entre los estudiantes, más allá de su uso para la docencia y el aprendizaje (I.4.4.6)

Extraído de “El Modelo de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, por Castro (2007), ULPGC, p.19.

Por otro lado, el objetivo 1 del Eje estratégico III (Gestión y Servicios), considera el profundizar en la implantación de sistemas avanzados de dirección estratégica y gestión de la calidad. Este objetivo se traduce en la estrategia 3 determinada por “*intensificar el uso de las herramientas de apoyo a la dirección y gestión innovadoras*” desarrollada a través de la Acción:

Impulso de un modelo de transmisión del conocimiento en la gestión y los servicios basado en la creación y mantenimiento de un repositorio documental de apoyo a la gestión innovadora y la utilización del Entorno Virtual de Trabajo de la Estructura Teleformación ULPGC para la coordinación de la actividad universitaria (III.1.3.4).

Por último, el II Plan Estratégico Institucional ULPGC 2007-2010 menciona dentro del Objetivo 1 del Eje estratégico IV (Impacto Social):

Promocionar el aprendizaje a lo largo de la vida mediante la formación continua y el desarrollo de programas formativos que respondan a las necesidades de la sociedad.

Esto supone que la estrategia 1 tratará de “consolidar el Centro de Formación Continua como unidad de gestión mixta destinada a potenciar la oferta de formación continua a profesionales, empresas y administraciones públicas” a través de la acción:

Incremento de la oferta de formación continua en modalidad no presencial a través de la Estructura Teleformación ULPGC (IV.1.1.1).

3.2.4. III PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL 2011-2014

Este III Plan Estratégico surge cuando la universidad ya ha crecido y se ha consolidado notablemente en cuanto a la integración de las TIC en la docencia y en su oferta formativa de teleformación.

Entre los desafíos planteados en este plan destaca, por su influencia en teleformación, los retos la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este reto incluye entre sus estrategias:

Potenciar el Campus virtual y los contenidos digitalizados, el conocimiento de idiomas y las TIC, incorporando al PDI en el uso de nuevas metodologías y considerando la implicación del modelo que deriva del EEES.

Este plan se caracteriza por haber sido creado entorno al Contrato Programa entre la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Depor-

tes y la ULPGC para el periodo 2009-2013 y la calificación de la ULPGC y la Universidad de La Laguna (ULL) como Campus de Excelencia Internacional de ámbito Regional Europeo (CEIR).

El Contrato Programa entre la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y la ULPGC para el periodo 2009-2013, exige la definición de un plan estratégico como uno de los requerimientos legales para la consecución de la financiación que proporciona el Gobierno de Canarias. Este contrato programa recoge en su redacción el pacto por la calidad en la educación superior de canarias, el cual se articula en torno al gran objetivo de que las universidades Canarias alcancen el nivel de competitividad y de liderazgo en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, que permita la convergencia en el EEES con garantías de calidad.

Por otro lado, calificación de Campus de Excelencia Internacional de ámbito Regional Europeo ha supuesto para la ULPGC la posibilidad de poner en práctica proyectos de excelencia que permitirán el posicionamiento a nivel internacional de la Universidad y la concreción de actuaciones para la mejora docente, científica y de transformación del campus y su adaptación al EEES. El III Plan Estratégico, incorpora una línea estratégica que recoge las actuaciones derivada de esta iniciativa. A través de esta, nace el Campus Atlántico Tricontinental de Canarias 2010-2015, que entre sus estrategias destaca por su relación con las TIC, el Programa de Conectividad de los Campus a través de las TIC (ESTIC), cuyo objetivo es:

Completar el gran punto de partida de las universidades canarias en infraestructura, servicios, investigación y docencia en TIC para dar un gran salto adelante y convertir su campus en punto de referencia internacional en el despliegue, ensayo, acceso y uso de TIC desde los universitarios hacia el resto de la sociedad.

3.3. RECURSOS TIC EN LA ULPGC

Como ha quedado patente a través de la exposición de los diferentes planes institucionales de la ULPGC, la innovación tecnológica ha sido y es en la actualidad un aspecto prioritario. La existencia desde los inicios de esta institución de titulaciones relacionadas con las TIC ha facilitado la disposición de personal y recursos, impulsado la actualización constante en este ámbito.

Para ello, la ULPGC cuenta con un Servicio de Informática y Comunicaciones, que es la unidad encargada de prestar los servicios de TIC a la universidad. Entre las principales funciones de este servicio destaca: gestionar y mejorar la red corporativa de la ULPGC, mantener y gestionar los servidores corporativos para asegurar el soporte tecnológico a la actividad universitaria, desarrollar y mantener el sistema informático de gestión, mantener e integrar los sistemas de información de modo que permitan generar todo tipo de informes para los procesos de toma de decisiones, proporcionar apoyo técnico a los usuarios y a las salas informáticas al servicio de la docencia y el estudio, administrar y distribuir el software de uso corporativo, el apoyo tecnológico a la teleformación, la implantación de tecnologías y sistemas de información al servicio de la gestión del conocimiento y la explotación de los datos contenidos en la base de datos corporativa siguiendo criterios de homogeneidad y unificación.

Esta atención prestada a las TIC, ha hecho posible que la ULPGC fuera una de las primeras universidades españolas en disponer de un campus virtual con los programas de todas las asignaturas disponibles en la Web institucional, y con la posibilidad de colgar documentos (contenidos, prácticas, enlaces, etc.); gestionar los procesos de preinscripción y automatrícula; las notas y actas; las consultas al expediente académico, etc. (Chirino, 2008). La potenciación de este Campus Virtual ha sido uno de los objetivos de los sucesivos planes estratégicos institucionales, que han apostado por su desarrollo para potenciar un modelo educativo abierto y flexible, además de para generar un espacio de comunicación entre los estudiantes. En la actualidad este campus se ha convertido en un en un espacio

de referencia para profesores, estudiantes, investigadores, personal de administración y servicios, así como para colaboradores de otras universidades e instituciones (Castro, 2008). En la investigación llevado a cabo por Chirino (2008) sobre el uso del Campus Virtual como apoyo a la enseñanza presencial concluyó que casi la totalidad de los profesores encuestados utilizaban el campus virtual de la ULPGC, siendo este uso destinado principalmente a cargar contenidos y apuntes, tres cuartas partes para contestar dudas y más de la mitad para crear y recibir actividades. Por otro lado, los estudiantes encuestados en esta investigación indicaron también casi en su totalidad que utilizaban el Campus Virtual de la ULPGC para descargar contenidos, las tres cuartas partes para leer los avisos y casi la mitad para el envío de actividades y plantear sus dudas al profesor. Así mismo, los estudiantes manifestaron recibir apoyo a través del Campus en la mitad de los créditos que cursaban. Estos datos evidencian el aumento y potenciación de su uso, aunque todavía ese uso sea mayormente de carácter informativo y en menor medida para la comunicación y el trabajo colaborativo.

En referencia a las características y organización del Campus Virtual, este ofrece diversidad de servicios basados en el sistema de gestión de enseñanza-aprendizaje Moodle, utilizado en la mayoría de las universidades españolas por los recursos y herramientas didácticas que ofrece, además de por su flexibilidad y facilidad en su uso. Está estructurado en tres grandes instalaciones:

1. Enseñanza Presencial. En esta instalación están dadas de alta todas las asignaturas que componen la totalidad de las titulaciones presenciales de la ULPGC. El campus virtual permite al profesor complementar su asignatura con las herramientas TIC proporcionadas a través de Moodle.
2. Trabajo Colaborativo. Es una instalación que ofrece un entorno colaborativo que permite el trabajo colaborativo y la comunicación a grupos. Este servicio está abierto al todo el profesorado y el personal de administración y servicios de la universidad pudiendo participar

también miembros ajenos a la ULPGC. Entre ellos se pueden diferenciar cuatro ámbitos dependiendo del objetivo del grupo de trabajo:

- Docencia.
 - Investigación, Desarrollo e Innovación.
 - Gestión y servicios a la comunidad universitaria.
 - Impacto social y servicios a la sociedad.
3. Teleformación. Es la instalación desde la que se presta servicios a todos los estudios en modalidad no presencial. Además de las titulaciones oficiales, ofrece estudios de doctorado, títulos propios, asignaturas de carácter libre configuración, cursos de Extensión Universitaria y Formación Continua. En los siguientes apartados describiremos más detalladamente esta instalación por ser el objeto de estudio de este trabajo.

3.4. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ULPGC

La apuesta por la innovación en la ULPGC, además de dirigirse al ámbito tecnológico ha prestado una especial atención al ámbito educativo. Por ello, cuenta con una área de Innovación Educativa que tiene como objetivo apoyar la renovación metodológica que el nuevo marco educativo exige para la convergencia al EEES. Esta área crea y lidera diferentes acciones que pretenden lograr el desarrollo de la innovación docente en la ULPGC. En la actualidad están llevando a cabo acciones como grupos, proyectos y jornadas de innovación educativa.

Destaca el impulso y la puesta en marcha de Grupos de Innovación Docente, que pretende dinamizar, impulsar, hacer visible y dotar de reconocimiento a la renovación docente. Esta renovación ha sido una acción permanente pero de baja intensidad y poco conocimiento general en el sistema universitario. A través de esta iniciativa se pretende promover que los esfuerzos en medios y recursos que la ULPGC dedique a la Innovación Educativa reviertan en un trabajo que presente continuidad en el tiempo y que sea realizado en grupo y por equipos estables, con unos ob-

jetivos y planes de actividad claramente definidos y a los que, como consecuencia del mismo la Universidad pretende dotar de apoyo en la medida de sus posibilidades. En la actualidad se han reconocido más de 30 grupos, siendo las líneas prioritarias de actuación específicas las siguientes:

- Metodologías docentes
- Metodologías de evaluación del aprendizaje
- Acción tutorial
- Incorporación de las TIC a la formación presencial
- Coordinación docente vertical, horizontal, transversal
- Coordinación con otros niveles formativos

Además de estos grupos, entre las acciones realizadas el área de innovación docente destacan:

ULPGC OpenCourseWare

OpenCourseWare (OCW) es un ejemplo de las iniciativas que en los últimos tiempos han emergido para promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento. Esta iniciativa, llevada a cabo en diversas universidades pretende dar libre acceso al material de docente que los profesores utilizan en las asignaturas y se concibe como un escaparate para la difusión internacional de las actividades de las universidades.

La ULPGC se ha adherido a esta iniciativa a través de la ULPGC OpenCourseWare ofreciendo recursos didácticos ideales para estudiantes que necesitan una ayuda extra, profesores que necesitan preparar cursos o asignaturas y cualquier persona que desee aprender.

PROMETEO

Es un proyecto de innovación educativa que pretende ofrecer al profesorado la posibilidad de crear material docente de carácter multimedia e interactivo. El objetivo es la incorporación plena de las TIC en la docencia universitaria, ofreciendo a los estudiantes un completo entorno de estudio.

Prometeo consiste en un servicio integral de producción y distribución de contenidos docentes y formativos a disposición del profesorado de la ULPGC, que abarca desde los procesos de producción de cursos y material didáctico hasta su puesta *on-line* y gestión de los usuarios y contenidos mediante una plataforma. Entre las potencialidades que ofrece destaca la visualización de las clases en vídeo streaming y las aplicaciones interactivas de apoyo a las explicaciones.

PICASST

Es un servicio Web, desarrollado dentro del proyecto Prometeo, para la creación y publicación de clases impartidas sobre pizarra digital interactiva. Este servicio permite a los docentes crear un vídeo con sus explicaciones, combinando la imagen digital de la pizarra con el audio de la explicación, permitiendo posteriormente su reproducción a cualquier miembro de la comunidad.

Picasst está formado por dos componentes principales: un editor de clases y un repositorio. El editor de clases permite al profesor realizar una grabación secuencial de los contenidos que escriba o dibuje sobre una pizarra digital interactiva junto con su voz. Una vez finalizada la grabación, los alumnos dispondrán de la clase o explicación en vídeo accesible desde el repositorio.

3.5. LA ESTRUCTURA DE TELEFORMACIÓN

En los inicios de la oferta formativa no presencial, la Licenciatura en Psicopedagogía, pertenecía a la Facultad de Formación del Profesorado. Pero en el año 2003 pasó a formar parte de la Estructura de Teleformación.

Esta estructura se creó como resultado de los cambios reflejados en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que en su artículo 7.1 establece que:

Las universidades públicas estarán integradas por Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación y por aquellos otros centros o estructuras que organicen enseñanzas en modalidad no presencial.

Además, los Estatutos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Decreto de 30/2003 de 10 de marzo, del Gobierno de Canarias) en el Artículo 12 de la Sección I, de la Estructura de la Universidad, establece que:

Para el cumplimiento de su misión, la ULPGC podrá crear otro tipo de centros o estructuras, al amparo de lo dispuesto en el artículo 7 de la LOU. Asimismo, podrá crear otros centros o estructuras cuyas actividades y desarrollo de sus fines institucionales no conduzcan a la obtención de títulos incluidos en el catálogo de títulos universitarios oficiales.

Como resultado de este proceso, se crea por Decreto 179/2004, de 13 de diciembre, del Gobierno de Canarias (BOC del 23/12/2004), la Estructura Teleformación en la ULPGC. Esta estructura pretende dar cumplimiento a los objetivos institucionales en materia de enseñanza no presencial, entendida como una modalidad que complementa la oferta de enseñanza tradicional, para facilitar el acceso a la enseñanza superior a aquellas personas que por diferentes motivos no pueden participar regularmente de ella. Además, pretende poner sus recursos al servicio de la enseñanza presencial, dando formación al profesorado y prestándole el necesario apoyo psicopedagógico y técnico (Castro, 2007; Chirino, 2008). Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos planteados en el Reglamento de la Estructura Teleformación ULPGC aprobado el 1 de abril de 2005 por el Consejo de Gobierno y modificado parcialmente en febrero de 2007. En referencia a este reglamento destacamos los siguientes objetivos:

- Acercar la formación superior a usuarios potenciales en su propio entorno y en contextos de aprendizaje abiertos y flexibles, facilitando así a los estudiantes de cualquier lugar el acceso a los estudios universitarios de manera que puedan acceder a una formación superior aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Impactar en la sociedad al abrir la oferta docente a colectivos que de otra forma no podrían acceder a la educación superior. De esta manera la ULPGC se aproxima a los ciudadanos para dar respuesta a las necesidades sociales apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y pone en marcha una oferta formativa que amplía el impacto educativo de nuestra universidad en el contexto canario, nacional e internacional.
- Producir cambios en el profesorado de la ULPGC en cuanto a su actualización en el uso de las TIC, en las estrategias didácticas y en la innovación docente.
- Potenciar en los profesores universitarios el trabajo con materiales multimedia y otorgarles responsabilidades en la construcción de contenidos y en la innovación docente.
- Apoyar la formación de los profesores para mejorar su eficacia en contextos de enseñanza y aprendizaje cada vez más flexibles y abiertos.
- Tener una oferta dinámica y flexible, dando lugar a una puesta en marcha y potenciación de la misma y que puede desaparecer en función de la demanda de los estudiantes. Esta oferta estará sujeta a un control de calidad homologado, pues tanto los planes de estudio como el proyecto docente de las asignaturas, los contenidos y los sistemas de exámenes son los mismos de la enseñanza presencial. La evaluación del programa se hará con el mismo nivel de exigencia que la enseñanza presencial adecuándose a estándares nacionales y europeos.

3.5.1. OFERTA FORMATIVA

La Estructura de Teleformación es un servicio de la Universidad que, aunque cuente con enseñanzas propias, debe prestar apoyo, en cuanto a recursos tecnológicos y metodologías docentes, a la formación no presencial de posgrado, doctorado, extensión universitaria, libre configuración y a la propia enseñanza presencial.

El incremento de la oferta formativa no presencial y semipresencial ha sido continuo en los últimos. En la actualidad los títulos propios de posgrado no presenciales superan en número a los presenciales, y existe una amplia oferta de cursos de Extensión Universitaria y Formación Continua no presencial.

En relación a las titulaciones oficiales, la incorporación de las diferentes titulaciones han seguido la siguiente evolución:

- En el curso 2001-2002 comienza a impartirse la licenciatura en Psicopedagogía.
- En el curso 2005-2006 se amplía la oferta con las diplomaturas de Maestro en Educación Primaria y la diplomatura de Turismo.
- En el curso 2006-2007 se incorpora la oferta de las diplomaturas de Relaciones Laborales y Trabajo Social.
- En el curso 2007-2008 comienza el título propio de Seguridad y Emergencias.
- En el curso 2010-2011 comienzan los grados de Maestro de Educación Primaria, Turismo, Relaciones Laborales y Trabajo Social.
- En el curso 2011-2012 comienza el curso de adaptación a Grado de Turismo.

A continuación describiremos la oferta formativa actual, comenzando con las titulaciones oficiales ofertadas por la Estructura de Teleformación, y pasando posteriormente a enumerar otras que aunque no dependen directamente de la estructura si se apoya en ésta.

TITULACIONES OFICIALES DE GRADO Y POSGRADO

En el curso 2010-2011 comenzaron en esta universidad las adaptaciones de todas las titulaciones oficiales al EEES, por lo que en la actualidad existe un proceso gradual de extinción de las diplomaturas y licenciaturas.

En el curso 2011-2012 se imparten las siguientes titulaciones:

- Grado en Educación Primaria (sin menciones).
- Grado en Turismo.
- Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.
- Grado en Trabajo Social.
- Grado en Seguridad y Emergencias.
- Máster en Procesos Educativos.
- Máster en Prevención de Riesgos Laborales.
- Curso Adaptación al Grado en Turismo.

Las titulaciones en extinción solo se imparten a los alumnos que habían comenzado estos estudios, y son las siguientes:

- Maestro en Educación Primaria.
- Diplomatura en Turismo.
- Diplomatura en Relaciones Laborales.
- Diplomatura en Trabajo Social.
- Título Propio en Seguridad y Emergencia.
- Licenciatura de Psicopedagogía (segundo ciclo).

OFERTA DE PROGRAMAS DE DOCTORADO

- Formación del profesorado.
- Gestión en la Nueva Economía.
- Procesos, Dinámicas y Diagnósticos Territoriales en Áreas Insulares.
- Sistemas Inteligentes y Aplicaciones Numéricas en la Ingeniería.

TÍTULOS PROPIOS DE POSGRADOS NO PRESENCIALES

- Maestría universitaria en Ingeniería de Confiabilidad y Riesgo (V Edición).
- Maestría universitaria en Gestión de Empresas. MBA (VIII Edición).
- Maestría universitaria en International Business (IV Edición).
- Experto Universitario en Innovación en Marketing y Distribución Turística (MindProject International Executive Program).
- Experto universitario en Dirección de Recursos Humanos (VII Edición).
- Experto universitario en Emprendimiento.
- Experto universitario en Español como Segunda Lengua, Alumnado Inmigrante y Currículo Intercultural (IV Edición).
- Experto universitario en Especialización Directiva (III Edición).
- Experto universitario en Gestión de Empresas (VII Edición).
- Experto universitario en Negocios Internacionales
- Experto Universitario en Mediación y Arbitraje
- Experto universitario en Contabilidad Financiera, Fiscal y de Sociedades (III Edición).
- Experto universitario en Educación en Mediación.
- Experto universitario en Desarrollo en Web.
- Experto universitario en Ingeniería de Confiabilidad.
- Experto universitario en Nutrición.
- Experto universitario de Intervención Comunitaria Aplicada a la Cooperación Internacional - International Public Health Nutrition.
- Experto universitario en Gestión Medioambiental (V Edición)

TÍTULOS PROPIOS DE POSGRADOS SEMIPRESENCIALES

- Maestría Universitaria en Tecnologías de la Información y Aplicaciones en Red.
- Maestría universitaria en Técnico de Prevención, Seguridad y Salud Laboral (XIV Edición).
- Maestría universitaria en Atención Temprana.
- Maestría universitaria en International Business (IV Edición).

- Maestría universitaria en Derecho del Consumidor, Arbitraje y Empresa
- Experto en Geriatría y Gerontología.
- Experto universitario en Actividad Física para la Salud de las Personas Mayores.
- Experto universitario en Atención Temprana.
- Experto universitario en Intervención en Adicciones.
- Experto universitario en Acogimiento Familiar.
- Experto universitario en Venta Consultiva de Tecnología.
- Experto universitario en Asesoría Fiscal. (VI Edición).
- Experto universitario en Desalación y Energías Renovables.

OFERTA DE CURSOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIO

- Aprender a negociar.
- Búsqueda activa de empleo.
- Enriquecimiento personal: los moldes de la mente.
- Manejo del estrés y realización laboral.
- Manejo inteligente de emociones.
- Psicología de la motivación y emoción.
- Técnicas de estudio y trabajo intelectual.
- Trabajo en equipo y motivación.
- *English for sea-related issues.*
- *English for medical students and professionals.*
- El arbitraje como método de solución de conflictos.
- English for marine and maritime context.
- Organización del trabajo.
- Pérdida y duelo.
- Síndrome de asperguer. Técnicas y estrategias para el profesorado.
- English for technical contexts.
- English for hospitañ settings.
- Evaluación de la incertidumbre en la medida.
- Herramientas y estrategias para la enseñanza estadística.
- Técnicas de búsqueda de empleo.

OFERTAS DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA NO PRESENCIALES

- Análisis de Riesgo en Establecimientos Industriales.
- Confiabilidad de Equipos y Sistemas.
- Disponibilidad de Equipos y Sistemas.
- Mantenibilidad.
- Árbol de fallos.
- Curso Policial sobre Sectas Afrolatinas.
- Regulación legal de armas. Teoría del tiro táctico policial y de defensa.
- Curso de Primeros Auxilios para Perros y Gatos.
- Especialista en Gestión de Empresas Culturales y Creativas.
- Familia y TEA.
- Cómo crear secuencias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de español (L2) en contextos escolares (en colaboración con el Instituto Cervantes).
- El Autismo. Su Diagnóstico Diferencial.
- Estrategias Generales y Metodología de Intervención en Autismo.
- Intervención en Comunicación y Lenguaje en TEA.
- Intervención en la Conducta en Autismo.
- Intervención en la Interacción Social y el Juego en TEA.
- Solución extra-jurisdiccional de conflictos en el ámbito empresarial.
- Solución extra-jurisdiccional de conflictos en el ámbito turístico: negociación, mediación y arbitraje en turismo.
- Gestión y Justificación de Subvenciones.
- Peritos Judiciales de la Prevención de Riesgos Laborales.
- Diseños de páginas webs.

OFERTAS DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA SEMIPRESENCIALES

- Especialista en Coordinación de Seguridad y Salud de las Obras en Construcción.
- Curso Superior de Instructor de bastón policial extensible.
- Formador de formadores.
- Agente de Innovación.

OFERTA DE LIBRE CONFIGURACIÓN

- Más de 100 asignaturas.

3.6. MODELO EDUCATIVO DE TELEFORMACIÓN

Los usos de las TIC en las ofertas formativas de la ULPGC se clasifica en apoyo a la enseñanza presencial, modalidad semipresencial y modalidad no presencial, estando los títulos de grado y máster oficiales que gestiona la Estructura de Teleformación organizados en esta última modalidad. Nosotros nos centraremos en las características y descripción del modelo en el que se basan las titulaciones oficiales no presenciales por ser el objeto de estudio del presente trabajo.

Estas titulaciones ofertadas por la Estructura de Teleformación en la ULPGC se basan un mismo modelo educativo que intenta establecer una metodología flexible, y que se adapte a las necesidades y características del estudiante de esta modalidad teniendo en cuenta las condiciones sociales y tecnológicas existentes.

En referencia a los modelos de gestión y de planificación de estas enseñanzas en la ULPGC, destacamos algunas de las características que según Castro (2007) definen y determinan su eficacia:

- Flexibilidad que permita la adaptación de la mayoría de las variables que influyen en su eficacia y eficiencia.
- Ser concebida como un servicio de la Universidad que, aunque cuente con enseñanzas propias, debe prestar apoyo, en cuanto a recursos tecnológicos y metodologías docentes.
- Obedecer a un modelo único de planificación y dirección, evitando la dispersión de recursos en proyectos aislados y divergentes.
- Necesidad de realizar constantes procesos de mejora, tanto en los recursos tecnológicos y medios a su disposición, como en los modelos de enseñanza/aprendizaje que incorpora.

- Capacidad de innovación que ha de ponerse en directa relación con la exigencia del cumplimiento de estándares de calidad.

Por otro lado, existe un diseño instruccional establecido para todas las titulaciones no presenciales, con unos recursos y procedimientos estandarizados. El diseño instruccional, constituye una guía para los procesos de enseñanza de aprendizaje. Se define como el proceso que genera especificaciones instruccionales por medio del uso de teorías instruccionales y teorías de aprendizaje para alcanzar el logro de los objetivos planteados (Castro, 2007). Su elaboración e implementación va a depender del medio a través del que se va a realizar la formación y de las características y perfil de los destinatarios del mismo. En el ámbito de la teleformación, su importancia es fundamental ya que la planificación previa en esta modalidad es un elemento prioritario.

En el diseño instruccional se hace un completo análisis de las necesidades y metas educativas a cumplir y posteriormente se diseña e implementa un mecanismo para alcanzar esos objetivos. En función de las metas (títulos propios, posgrado, formación continua, etc.), y submetas (asignaturas, unidades de aprendizaje...), se incluyen el desarrollo de materiales, contenidos y actividades instruccionales, y las pruebas y evaluaciones de las actividades del alumno. Además de estos elementos, se establecen las pautas de la acción docente, se organizan los recursos TIC a través de los cuales se va a desarrollar y se ponen en marcha los mecanismos de apoyo docente, administrativo y de gestión (dirección, coordinación académica, administración, biblioteca, etc.).

Con independencia de la titulación no presencial a la que pertenece la asignatura, todas comparten una serie de recursos comunes. Para los procedimientos se establece también un cronograma orientativo del desarrollo de todas las asignaturas y un modelo de evaluación estandarizado.

A continuación, siguiendo la clasificación realizada por Castro (2007), vamos a describir los diferentes componentes del modelo de teleformación de la ULPGC, agrupándolos en: agentes, recursos didácticos y evaluación, y servicios de gestión, coordinación y apoyo.

3.5.1. AGENTES

En el modelo de enseñanza tradicional, las funciones docentes recaen en la mayoría de los casos en el profesor. En el caso de teleformación las funciones pueden distribuirse entre diferentes agentes, constituyéndolos en el modelo de la ULPGC cuatro figuras: autor de contenidos, profesor de la asignatura, tutor de un grupo de estudiantes y evaluador externo.

A continuación describiremos las características más destacables de cada una de estas figuras, teniendo en cuenta que tres primeras pueden converger en una misma persona, y que la cuarta, está conformada, no por uno, sino por un grupo de personas.

3.6.1.1. Autor de contenidos

El autor de contenidos es el responsable de la elaboración del material didáctico básico necesario para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este autor fija los contenidos necesarios que indicarán, una vez superados por los estudiantes, la consecución de los objetivos formativos trazados. En la selección de estos autores, tienen preferencia los que ya tienen publicaciones docentes relacionadas con la asignatura y/o imparten o han impartido la asignatura en cuestión, pero también es muy importante su formación relacionada con el nuevo medio, la teleformación, para el que van a realizar el material didáctico. En este caso han de saber que su libro no puede depender excesivamente de explicaciones dadas a posteriori, generalmente en clase, tiene que ser un libro, en la medida de lo posible, autoexplicativo, con pocas necesidades de explicaciones o aclaraciones que han de ser susceptibles de ser dadas a través de la red, y por tanto, escritas.

3.6.1.2. El profesor

Es el encargado de diseñar el plan de actividades necesario para que los estudiantes alcancen los objetivos trazados a través de los contenidos.

Tiene la doble responsabilidad de, primero, hacer que el plan de actividades propuesto haga comprensible a los estudiantes los contenidos de la asignatura. Se trata, en este caso, de lograr los mismos efectos que causa en los estudiantes la asistencia regular a clase, pero aquí, a través de la realización de un plan guiado y coherente de actividades. En segundo lugar, la realización de estas actividades es un importantísimo criterio de evaluación, por lo que debe suponer un medio para el aprendizaje y la comprensión de los contenidos, y al mismo tiempo, un instrumento de evaluación.

En la selección de este profesor juega un papel muy importante la experiencia docente previa en la asignatura y la evaluación de sus estudiantes, pero también es muy importante el conocimiento de las nuevas exigencias de la teleformación. Cabe la posibilidad de que sí cumple los requisitos necesarios, el autor de contenidos y el profesor sean la misma persona.

3.6.1.3. El tutor

El tutor es el encargado de llevar a la práctica el plan de actividades diseñado por el profesor, aclara las dudas y evalúa el desarrollo de cada estudiante de este plan de actividades según los criterios fijados previamente por el profesor. Al mismo tiempo desarrolla en el foro los contenidos de la asignatura, tal y como los trazó el autor. Podríamos decir que da vida a las propuestas del autor y el profesor. A diferencia de los dos anteriores, el tutor, tiene contacto presencial o virtual con los estudiantes, representa para ellos, al sistema en sí, y muchas veces tiene que mediar entre los contenidos del autor; el plan de actividades del profesor y sus exigencias de cara a la evaluación; y los requisitos de calidad de la junta de evaluación, con las expectativas y dificultades de los estudiantes. Su papel es clave y posiblemente el más importante de todo el sistema, puede con su hacer, mejorar aún si cabe, lo elaborado por el autor y el profesor, y puede, si carece de la formación y la actitud necesaria, restar eficacia a un buen manual y/o a un buen plan de actividades.

En la mayoría de los casos, y sobre todo cuando el conjunto de estudiantes de una asignatura conforman un único grupo, el profesor y el tutor son la misma persona (y a veces también es autor de los contenidos). De tal manera que el diseño del plan de actividades y su ejecución conforman un continuo. Pero el sistema está preparado para cuando haya más de un grupo (y por lo tanto un tutor distinto para cada uno de ellos) o un profesor haya de ser sustituido por otro (baja por enfermedad, estancias en otros centros, etc.), que un tutor distinto del profesor den viabilidad a un plan de actividades no diseñado por el mismo.

Para la selección de los tutores es muy importante la calidad docente de los mismos. Esta calidad docente está medida por los resultados que arrojan las encuestas de satisfacción de los estudiantes en aspectos tales como: habilidades docentes, estilo evaluador y relación profesor-estudiante. Al mismo tiempo para su selección se busca que este tenga una serie de competencias:

- Competencias de su especialidad: conocer y dominar el material didáctico de la asignatura.
- Competencias técnicas: manejo habitual del ordenador y dominio de los programas informáticos habituales (plataforma educativa, procesadores de texto, navegadores de internet, etc.).
- Competencias psicopedagógicas: conocer y dominar las teorías y principios del aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la orientación, la organización, la planificación del trabajo, etc.
- Competencias socio-comunicativas, tales como: motivar y dinamizar; comunicarse de forma eficaz a través de medios telemáticos; establecer vínculos personalizados con los estudiantes y empatizar con ellos; moderar debates en los foros y chat; la cordialidad, amabilidad y accesibilidad, etc.

Estos tutores, además, han de ser formados en este nuevo medio, para ello, realizan un curso de iniciación a la teleformación donde se abordan los principales aspectos relacionados con la tutorización a través de medios telemáticos.

3.6.1.4. El evaluador

La evaluación externa es llevada a cabo por una junta de evaluación, que está conformada por varias personas ajenas a la labor diaria en la titulación. Esta junta de evaluación es la encargada de elaborar y/o supervisar las pruebas objetivas necesarias para certificar el logro, por parte de cada estudiante, de los objetivos de formación previstos. Además, certifica que el plan de actividades diseñado por los profesores para cada asignatura, que los criterios de evaluación fijados para tales actividades son válidos, y el trabajo de tutores, comprobando si han cumplido con sus compromisos contractuales y con la calidad que se les exigió a comienzos de su labor. Por último, también resuelve las reclamaciones que los estudiantes presenten acerca de sus calificaciones.

Esta junta ha de lograr la difícil tarea de que las exigencias (tanto en la prueba objetiva como en la evaluación de las actividades) de todas las asignaturas sean similares y no haya desfases entre ellas, y además, deben mantener unos niveles de exigencia relativamente alto que prestigien el título obtenido por estos estudiantes y garantice sus competencias profesionales.

En la selección de los miembros de la junta de evaluación, es un criterio determinante, la capacidad de representación de cada uno de sus miembros y sus responsabilidades en la gestión. Suele estar conformada, por tanto, por directores/as de departamento y por decanos. Se pretende así que las máximas autoridades académicas de la universidad certifiquen la validez y calidad del proceso.

3.6.2. RECURSOS DIDÁCTICOS Y EVALUACIÓN

Las asignaturas que se imparten a través de la Estructura de Teleformación ULPGC comparten una serie de recursos comunes: un Manual Docente, un Plan de Actividades de Aprendizaje y de Recuperación, un mismo modelo de evaluación y una misma estructura visual, es decir la misma dis-

tribución de los recursos TIC disponibles. Además de estos recursos, se programan una sesión presencial mensual para aquellos estudiantes que puedan acudir.

A continuación describiremos las características principales de cada uno de los recursos didácticos y del modelo de evaluación.

3.6.2.1. Manual docente

El manual docente, junto a la bibliografía y material complementario conforman los contenidos de las asignaturas.

Los contenidos deben dar respuesta a los objetivos planteados, determinando la estructura de la acción formativa y su secuenciación. En teleformación es necesario planificar y diseñar su formato externo, que puede ser texto, multimedia, combinado, etc.

En el modelo de la ULPGC, el manual docente contiene el material básico de la asignatura que guía el aprendizaje, siendo su formato externo en texto. Para su formato interno, se cuenta con una guía de autor en la cuál se estructura los diferentes apartados del manual y su contenido, y una orientación y formación de autores para que elaboren contenidos adaptados a la teleformación en general, y a las características particulares de una acción formativa concreta en particular.

Todos los manuales docentes se componen de una guía académica y tantas unidades de aprendizaje como créditos tenga la asignatura (p.e, una asignatura de seis créditos tiene seis unidades de aprendizaje). La guía académica debe incorporar información general sobre el desarrollo de la materia, los objetivos generales de la asignatura, la estructura de los temas, el programa de la asignatura, orientaciones sobre cómo cumplir los objetivos y los recursos que son necesarios utilizar para preparar la asignatura. Este planteamiento se concreta en los siguientes apartados:

0. Denominación

Debe contener el nombre de la asignatura, su código y el número de créditos teóricos, prácticos y totales de que consta.

1. Presentación de la asignatura

Descripción sucinta de la asignatura, su utilidad e interés profesional, los contenidos más relevantes, las destrezas que son necesarias desarrollar, etc. Papel e importancia de la asignatura en el plan de estudios de la titulación de que se trate.

2. Objetivos generales

Objetivos generales de la asignatura expresados de forma clara y precisa, redactados en infinitivo y formulados en términos de capacidades a lograr.

3. Contenidos estructurales en unidades de aprendizaje

Estructura de los contenidos de la asignatura detallando las unidades de aprendizaje y temas. Realización de un breve comentario de los contenidos, la importancia que tienen en la formación de los estudiantes y las relaciones entre las diferentes unidades de aprendizaje de la asignatura.

4. Mapa conceptual

Se representan de forma gráfica los contenidos claves del curso y las relaciones existentes entre ellos.

5. Estrategias didácticas

Metodología didáctica que empleará el profesor y actividades de los estudiantes para lograr un aprendizaje de calidad. Se concreta los medios didácticos que se utilizarán y que los estudiantes habrán de tener a su disposición. Además se define con precisión las situaciones de aprendizaje:

- Trabajo individual: lecturas, materiales de autoaprendizaje, actividades de aprendizaje, microinvestigaciones, etc.
- Trabajo en grupo en línea.
- Tutorías a través de la Plataforma.

6. Material didáctico

Está formado por el material elaborado por el profesor, responde a los contenidos de la asignatura y su estudio permite al estudiante un aprendizaje

correcto. Este material conforma los contenidos del manual docente a través de las unidades de aprendizaje. Estas tienen todas la misma estructura para orientar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, ha de incluir los objetivos competenciales de cada unidad de aprendizaje, los contenidos estructurados, los ejercicios de autoevaluación, etc. La extensión oscilará entre 25 y 35 folios por crédito y se elaborarán conforme a los siguientes apartados:

1. **Presentación de la unidad de aprendizaje.** Consiste en una breve descripción de esa unidad de aprendizaje, su relación con otras unidades de aprendizaje de la asignatura y recomendaciones para su estudio (lecturas, mapas, etc.).
2. **Objetivos de la Unidad de Aprendizaje.** Se especifican y concretan las competencias.
3. **Esquema de los contenidos.** Se realiza a través de esquemas.
 - *Esquema 1. Tipos de contenidos.* Se establecen los diferentes tipos de contenido que figuran en la Unidad de Aprendizaje. Siempre que sea posible es importante establecer los más relevantes de la materia tratada en el manual y que debe conocer el estudiante al finalizar el estudio de la misma: Conceptos y datos más específicos; teoría y modelos que guían la materia; conocimiento instrumental; conocimiento relacional; normas básicas obligatorias, principios y leyes que se manejan.
 - *Esquema 2. Desarrollo lógico.* Consta de la relación de epígrafes de cada una de las Unidades de Aprendizajes. Se recogen los apartados que componen la Unidad de Aprendizaje, se enumeran los contenidos y se establecen relaciones entre los contenidos mediante el uso de cuadros, mapas conceptuales, etc.
4. **Exposición de los contenidos.** Los contenidos han de ser expuestos de forma que su lectura resulte fluida, comprensible y conectada entre sí.
5. **Actividades de Aprendizaje Autónomo.** Incluyen actividades cuya realización ayuden a los estudiantes al aprendizaje de la materia y las pautas y recursos para su realización. Su diseño se realiza desde una perspectiva académica (conocimiento) y profesionalizadora, de modo

que las mismas estén basadas en la resolución de tareas profesionales en diferentes contextos: científico; institucional; profesional y social.

6. **Bibliografía.** Se especifican las lecturas recomendadas, la bibliografía complementaria para ampliar los contenidos y las referencias bibliográficas.
7. **Ejercicios de autoevaluación.** Se incluyen preguntas objetivas de elección múltiple (con la misma estructura de las que se proponen en los exámenes).
8. **Soluciones a los ejercicios de Autoevaluación.** En una página independiente aparecen los resultados a cada una de las preguntas anteriores.
9. **Glosario.** Proporciona a los estudiantes la aclaración de algunos términos que estimamos desconocidos para ellos y que les son necesarios para la mejor comprensión del texto que se presenta.
10. **Materiales complementarios.** En algunas asignaturas es importante conocer leyes, artículos de opinión, etc. que ayudan a la comprensión de los conceptos o al desarrollo profesional, en estos casos pueden utilizar este espacio para colocarlos.

3.6.2.2. Plan de actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son un elemento clave del modelo de teleformación, ya que suponen un eje en torno al cual se organiza la docencia y se da sentido al aprendizaje de los estudiantes.

Todas las asignaturas de las titulaciones de teleformación cuentan con un plan de actividades de aprendizaje que representan el contenido de la asignatura. Este es elaborado por el profesor, y está compuesto por dos tipos de actividades: unas voluntarias con el objeto de desarrollar mejor o reforzar los contenidos del módulo y otras obligatorias, con los mismos objetivos pero que además van a ser evaluadas y calificadas.

La totalidad de las actividades, pero de manera más clara, las obligatorias, tienen que estar al servicio y estrechamente relacionadas con los objetivos de la asignatura. En este sentido se evita el activismo o la propuesta de actividades que no estén estrechamente relacionadas con los objetivos

y contenidos de las asignaturas. Por ello, el plan de actividades objeto de evaluación ha de cumplir los siguientes requisitos:

- El plan estará compuesto por una serie de actividades dirigidas a desarrollar y reforzar los contenidos de las unidades de aprendizaje.
- Todas las actividades tienen que estar al servicio y estrechamente relacionadas con los objetivos y contenidos de la asignatura.
- Estas actividades deben representar a todas las unidades de aprendizajes (una por unidad de aprendizaje como mínimo o una que abarque varias unidades de aprendizaje). El número de actividades propuestas será al menos igual al 50% de los créditos de la asignatura.
- Al mismo tiempo deben respetar la proporción de créditos teóricos y prácticos, es decir, han de poder ser realizadas en su mayor parte con sólo los contenidos teóricos del libro y en menor medida llevando a cabo búsqueda de datos o información a través de otras fuentes.
- Si para la consecución de los objetivos de la asignatura se necesita alguna actividad que exija recogida de datos de campo, tal exigencia ha de estar plenamente justificada y habrá de tenerse en cuenta las posibilidades de acceso a tales datos de cada estudiante.
- Si para la consecución de los objetivos de la asignatura se necesita alguna actividad que exija fuentes de información distintas a las del libro, éstas han de estar accesibles a través de Internet.
- Para la evaluación de estas actividades el plan debe tener fijado muy claramente los criterios de evaluación y calificación.

Al existir una planificación temporal, una vez cerrado el plazo para el envío de las actividades, aquellos estudiantes que no hayan enviado dentro del plazo previsto las actividades de más de la mitad de las unidades de aprendizaje, o que éstas no hayan sido superadas deberán realizar las actividades del Plan de Actividades de Recuperación que puede consistir en la realización de una o varias actividades.

3.6.2.3. Sesiones presenciales

A lo largo de cada semestre se realiza cuatro sesiones presenciales, de 45 minutos de duración cada una, siempre en sábado y en Gran Canaria. En ellas se abordan las principales cuestiones relacionadas con la asignatura, se dan orientaciones acerca de las actividades objeto de evaluación y del examen final, y se da respuesta a aquellas dudas que los estudiantes plantean.

La asistencia a estas sesiones es optativa para los estudiantes, teniendo que informar posteriormente los tutores en el foro de la asignatura de todos los contenidos trabajados para facilitar el acceso a todos. El mensaje enviado al foro debe incluir además del resumen de lo abordado en la sesión presencial, las preguntas planteadas por los estudiantes y las respuestas dadas a los mismos que puedan ser de interés para los que no asistieron.

Estas sesiones presenciales exigen una preparación previa minuciosa por parte de los tutores para conseguir explicar en tan corto espacio de tiempo el trabajo de los estudiantes para el siguiente mes. Su desarrollo debe contemplar los siguientes apartados:

- Presentar la asignatura, presentar los planes de Actividades y los criterios de evaluación (sólo en la primera sesión).
- Presentación de las próximas unidades de aprendizaje a ser desarrollados y orientaciones para las actividades correspondientes.
- Aclaración de dudas de las unidades de aprendizaje expuestas en la sesión anterior.
- Repaso general y orientaciones de cara al examen (sólo en la última sesión).

3.6.2.4. Modelo de evaluación

El modelo de evaluación es homogéneo para todas las asignaturas, exceptuando las asignaturas de estudio de idiomas, de carácter práctico (practicum) y Proyectos Fin de Carrera en los cuáles la evaluación puede ser

específica, siempre bajo la supervisión de la Junta de Evaluación de su titulación.

La evaluación parte de una concepción formativa y continuada, estando compuesta de dos partes:

- Examen presencial tipo test, compuesto por 30 preguntas de cuatro alternativas, con solo una válida, que se puntuará de cero a diez y aporta el 50% de la nota final (cinco puntos).
- La realización de una serie de actividades obligatorias (Plan de Actividades de Aprendizaje o Plan de Recuperación de Actividades) que se puntuará de cero a diez y supone el 50% de la nota final (cinco puntos).

Los estudiantes pueden presentarse a examen en cualquiera de los lugares oficialmente reconocidos por la Estructura de Teleformación, permitiendo este sistema poder cursar los estudios sin realizar ningún desplazamiento.

La nota final es el resultado de la media de las notas parciales obtenidas en ambas partes, siempre que en el examen se supere un mínimo del 50%, es decir, se obtenga un cinco ó más y en todas las actividades se obtenga un cinco ó más. La asignatura se considera superada cuando el resultado de esta media sea de cinco o más y se cumplan los mínimos antes establecidos, es decir, se encuentren aprobadas todas las partes. En el caso de que un estudiante obtenga una calificación en el examen igual o superior a cuatro coma siete y tenga superadas las actividades, el tutor puede añadir las décimas restantes para considerar que en ese examen la calificación obtenida alcanza los cinco puntos. La posible aplicación de esta norma es absolutamente potestativa del tutor, en virtud del compromiso del estudiante con la asignatura y nunca podrá ser aplicada más que a efectos de la calificación final, es decir, no se podrá conservar un aprobado en estas condiciones para los siguientes cursos.

En la evaluación de las actividades del Plan de Actividades de Aprendizaje se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Todas las actividades tendrán una fecha de inicio y de entrega fijado previamente de dos semanas o tres semanas como mínimo.
- Las actividades no son exámenes sino actividades de aprendizaje, por ello, son susceptibles de ser mejoradas una vez corregidas si el estudiante así lo desea, siempre que los plazos lo permitan, con un mínimo de dos correcciones. en todo caso, si no se obtiene la máxima calificación, el estudiante deberá recibir indicaciones que le permitan realizar la corrección y/o mejora.
- Terminado el plazo de entrega de cada actividad, el estudiante ya no puede enviarla, hasta que se abra el periodo especial de envío de actividades pendientes (si cumple los requisitos), o bien hasta la apertura del Plan de Recuperación de Actividades (salvo excepciones que serían comunicadas con antelación).
- La no entrega de las actividades antes de la fecha del examen, no limita el derecho del estudiante a presentarse al mismo.
- Aquellos estudiantes que aprueban dentro de los plazos previstos las actividades de más de la mitad de los módulos, disponen de un periodo especial para enviar las actividades pendientes. Este periodo se inicia el primer día de cada uno de los periodos de exámenes de la convocatoria ordinaria y termina a mitad de los mismos (febrero y julio).
- En la evaluación de las actividades pendientes, también se permite la mejora de las mismas una vez corregidas si el estudiante así lo desea, con las mismas condiciones antes descritas.
- En ningún caso se podrá evaluar cuestiones que no figuren expresamente en el Plan de Actividades de Aprendizaje como objeto de evaluación (participación, asistencia a sesiones y/o tutorías presenciales, entrega de trabajos extras, etc.).
- Las actividades se considerarán superadas cuando se haya obtenido una puntuación igual o superior a cinco en todas y cada una de ellas.
- La nota final en este apartado será la media obtenida en el conjunto de actividades (estando todas aprobadas), a menos que en los criterios de calificación propuestos en el Plan de Actividades de Apre-

dizaje se determine que unas actividades tengan más peso que otras.

Aquellos estudiantes que no aprueban dentro del plazo previsto, ni en el período especial antes descrito, todas las actividades, deberán realizar el total o parte de las actividades del Plan de Actividades de Recuperación. En la evaluación de estas actividades se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Podrán ser enviadas desde el 1 de agosto hasta el 15 de septiembre, entendiéndose que en agosto no habrá atención por parte del profesor.
- La realización por parte de los estudiantes de estas actividades debe suponer el mismo esfuerzo que el exigido a los estudiantes que han seguido el Plan de Actividades de Aprendizaje.
- Cuando el estudiante haya superado el 75% del Plan de Actividades de Aprendizaje, el profesor le asignará la realización de una parte del Plan de Actividades de Recuperación correspondiente en carga de trabajo a las actividades no superadas. En caso contrario, deberá realizar el Plan de Actividades de Recuperación completo.
- En ningún caso el estudiante podrá entregar en este período del Plan de Actividades de Recuperación ninguna actividad de las previstas para su desarrollo durante el curso (Plan de Actividades de Aprendizaje).
- La nota de estas actividades de recuperación será única.
- Si el alumno ha realizado la entrega antes del 1 de septiembre, podrá realizar una segunda entrega de mejora, hasta el 15 de septiembre, una vez obtenida la corrección del profesor, que dispone de plazo hasta el 8 de septiembre (una semana a partir del 1 de septiembre).
- Las actividades de recuperación se considerarán superadas cuando se haya obtenido una puntuación global igual o superior a cinco.

3.6.2.5. Estructura de las asignaturas

Las asignaturas se encuentran disponibles en el campus virtual. En la Plataforma de Teleformación de la ULPGC todas las asignaturas tienen una configuración similar en cuanto a la disposición de los recursos TIC. La visión que los estudiantes tienen de las asignaturas está estructurada en tres columnas.

En la columna izquierda figura en la parte superior la relación de asignaturas activas y en la parte inferior una serie de recursos a través de los cuales puede consultar sus calificaciones o modificar los datos de su perfil personal.

En la columna derecha se puede ver al resto de compañeros matriculados en la asignatura, los que figuran conectados en un momento dado, los mensajes personales recibidos por éstos y el calendario que resume las principales fechas relacionadas con la asignatura (generalmente las fechas límites de entrega de cada actividad).

En el centro aparece un tablón de anuncios con un foro de novedades y la temporalización prevista para la asignatura. Debajo, el Aula Virtual, con un foro, un acceso personalizado al tutor y una sala de reuniones (chat). A continuación figura un espacio para colgar contenidos y recursos complementarios donde aparece el manual de la asignatura y otros recursos propuestos por el tutor (presentación de cada tema, enlaces de interés, etc.). Seguidamente figura la relación de actividades que conforman el Plan de Actividades de Aprendizaje. A través de este espacio cada estudiante puede, además de conocer el contenido y los requerimientos de cada actividad, enviar las actividades y recibir las valoraciones y calificaciones del tutor. De manera similar también verá tras los exámenes de la convocatoria ordinaria el Plan de Actividades de Recuperación. Finalmente pueden ver la nota final de las actividades, del examen (con el número de aciertos, errores y preguntas sin contestar) y la nota final (suma de las actividades y el examen). También tienen la posibilidad, como se explicará en el siguiente apartado, de elaborar y proponer al resto de compañeros preguntas tipos test que luego estos se autoaplicarán de manera automatizada recibiendo el correspondiente *feedback*.

En la siguiente figura se muestra la estructura tipo de una asignatura.

Registrado como Leticia Morata Sampaio (Salir)

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

campus virtual Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Teleformación

Campus virtual > Teleformación > 16749

Cambiar rol a... Activar edición

Personas

Participantes

Buscar en los foros

Búsqueda avanzada

Administración

- Activar edición
- Configuración
- Asignar roles
- Certificaciones
- Copia de seguridad
- Restaurar
- Importar
- Reiniciar
- Informes
- Preguntas
- Archivos
- Desmatricular de 16749
- Perfis

Esquema del curso

Mis cursos

Mensajes

No hay mensajes en espera

Remesas...

Usuarios en línea

Intervención en Marginación Social

TABLÓN DE ANUNCIOS

- NOVEDADES Y ANUNCIOS
- Información Institucional y Proyecto docente de la asignatura
- TEMPORALIZACIÓN
- Calendario de actividades

1 AULA VIRTUAL

- FORO DE LA ASIGNATURA
- TUTORÍA
- SALA DE REUNIONES
- FORO PARA ALUMNOS

2 CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

- MANUAL DE LA ASIGNATURA
- Manual de la asignatura PDF
- RECURSOS COMPLEMENTARIOS
- Guía APA

3 PLAN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- ACTIVIDAD DEL MÓDULO 1
- ACTIVIDAD DEL MÓDULO 2
- ACTIVIDAD DEL MÓDULO 3
- ACTIVIDAD DEL MÓDULO 4
- ACTIVIDAD DEL MÓDULO 5

4 EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

- Edición de preguntas de autoevaluación
- CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 1
- CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 2
- CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 3
- CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 4
- CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 5

5 NOTAS DE LA CONVOCATORIA ORDINARIA

- NOTA DEL EXAMEN (ORD)

6 PLAN DE RECUPERACIÓN DE ACTIVIDADES

- RECUPERACIÓN DE ACTIVIDADES

7 NOTAS DE LA CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA

- NOTA DE LAS ACTIVIDADES (SEP)
- NOTA DEL EXAMEN

8

9

10

Novedades

Agregar un nuevo tema... (Sin novedades aún)

Calendario

septiembre 2011

Dom	Lun	Mar	Miér	Jue	Vie	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	1

Clase de eventos

- Global
- Curso
- Grupos
- Usuario

Eventos próximos

RECUPERACIÓN DE ACTIVIDADES

Jueves, 13 septiembre

Ir al calendario... Nuevo evento...

Reloj

Registrado como Leticia Morata Sampaio (Salir)

Inicio | Contacta con nosotros | Sobre esta web | Accesibilidad | PDF Cursos ULPGC | Campus virtual | RSS

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ULPGC
 Email: campusvirtual@ulpgc.es
 C/ Juan de Guadiana, nº 30 - Las Palmas de Gran Canaria - 35011 - España
 Tlf.: (+34) 928 499 306
www.ulpgc.es - © 2007 ULPGC - Todos los derechos reservados

campus virtual ULPGC

Figura 3.1. Estructura tipo de asignatura

Extraído de "Campus virtual de la ULPGC", en <http://www.ulpgc.es>

3.6.2.6. Otros recursos

Además de los manuales docentes y los planes de actividades, al observar la estructura de las asignaturas podemos denotar que los estudiantes cuentan con una serie de recursos más específicos a través de los cuales hacen el seguimiento diario de las asignaturas e interaccionan con los tutores y los compañeros. De estos otros recursos los más utilizados son: la temporalización de la asignatura, el foro de novedades, el foro de la asignatura, la tutoría, la sala de reuniones y las preguntas de autotest.

El curso se estructura en dos periodos de 15 semanas. Al finalizar cada periodo se realizan los exámenes de las convocatorias ordinarias del primer y del segundo semestre. En la temporalización, el tutor, propone la distribución del trabajo para cada periodo de 15 semanas. En esta distribución vienen las fechas en las que se van desarrollar cada módulo y cada actividad asociada al mismo, las fechas límites de entrega de cada actividad, las fechas de entrega de las actividades pendientes y las fechas de entrega de las actividades de recuperación, etc.

A través del foro de novedades el tutor informa a los estudiantes de aquellos eventos de especial trascendencia. Lo escrito en este foro llega al correo personal de todos los estudiantes. A través del foro de la asignatura el tutor marca el ritmo del desarrollo de la asignatura, presenta y cierra cada módulo, da las indicaciones precisas para realizar con éxito las actividades previstas, resume lo abordado en la sesión presencial, contesta a dudas de los estudiantes e invita a debatir cuestiones para la asignatura, etc. A través de la tutoría recibe y da respuesta a consultas particulares de los estudiantes. En la sala de reuniones puede mantener reuniones con los estudiantes o éstos mismos sin la presencia del tutor.

Finalmente, los estudiantes tienen la posibilidad de colaborar entre ellos proponiendo preguntas tipo test de evaluación, el conjunto de preguntas propuestas se trasmite de curso para los siguientes de tal manera que se va conformando un banco de preguntas que permite a los estudiantes auto aplicárselas de una manera automatizada recibiendo al final el correspondiente *feedback*.

3.6.3. SERVICIOS DE GESTIÓN, COORDINACIÓN Y APOYO

Además de los agentes y recursos directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje descritos existen otros, igualmente importantes, pero más relacionados con la gestión y el apoyo a los estudiantes. Estos recursos aparecen agrupados dentro de espacios de comunicación en forma de asignaturas ficticias.

De esta manera todos los estudiantes pueden acceder a unas “asignaturas” llamadas Dirección y Administración de Teleformación, Cafetería y Biblioteca.

Por otra parte los tutores, coordinadores y examinadores comparten espacios en forma de asignatura tales como la sala de tutores, la sala de coordinadores o la sala de colaboradores-examinadores.

A continuación se exponen el cometido de cada uno de estos espacios de comunicación.

3.6.3.1. Dirección y administración de teleformación

A través de este espacio los estudiantes pueden contactar con el Director de la Estructura, la administración y los técnicos del Campus Virtual.

Esta asignatura, además de cómo espacio de comunicación, se utiliza como “tablón de anuncios” para colgar todos aquellos documentos y recursos de interés general. Por ejemplo, normativas, reglamentos, avisos, etc.

En los espacios de comunicación, los estudiantes a través del foro de Dirección, plantear de manera pública cuestiones relacionadas con sus estudios que trascienden a una determinada asignatura o titulación. También la dirección de la Estructura utiliza este foro para enviar informaciones de tipo general, tales como normativa, etc. Además de la comunicación pública a través de foro existe la posibilidad de comunicarse con la dirección de manera privada y ésta a su vez puede comunicarse con un estudiante en concreto de manera privada. Al igual que en enseñanza presencial los

estudiantes tienen la posibilidad de dirigirse al Decano o Director de su Facultad o Escuela, los estudiantes de teleformación pueden dirigirse al Directos a través de este espacio.

Por otro lado, además de una secretaría presencial con atención directa y atención telefónica en los horarios propios de la administración, a través de esta “asignatura” la Estructura de Teleformación dispone de un foro permanente desde el que pueden resolver todas las cuestiones de tipo administrativo. Este servicio es esencial puesto que muchos estudiantes residen fuera de Gran Canaria y la mayoría de los que residen en Gran Canaria no puede acercarse de manera presencial en el horario habitual de secretaría. Además de la comunicación pública a través de foro existe la posibilidad de comunicarse con la secretaría de manera privada y ésta a su vez puede comunicarse con un estudiante en concreto de manera privada.

Por último, existe un foro de diálogo con el soporte al Campus Virtual a través del cuál los estudiantes pueden plantear las dudas relacionadas con los equipos informáticos y de comunicación. Siempre tienen al otro lado un técnico que se ocupa de estas cuestiones y que trata, sobre todo en los primeros momentos, de reducir al máximo los miedos e incertidumbres de los menos avanzados en el manejo de la informática. Esta atención también es telefónica y además de la comunicación pública a través de foro existe la posibilidad de comunicarse con el asesor informático de manera privada y éste a su vez puede comunicarse con un estudiante en concreto de manera privada. En estos momentos este servicio está contratado a la empresa TIC-ULPGC que también se ocupa del asesoramiento al profesorado y a las tareas de mantenimiento del Campus Virtual.

3.6.3.2. Coordinación de la titulación

El coordinador de la titulación juega un papel clave puesto que es el interlocutor de todos los autores, profesores, tutores y estudiantes de la titulación y al mismo tiempo convoca y reúne a la Junta de Evaluación.

Además de las reuniones presenciales que mantiene con la dirección, los tutores y la Junta de Evaluación dispone de la posibilidad de estar en contacto con los estudiantes a través de otra asignatura ficticia llamada “Coordinación de... (nombre de la titulación)” en la que están “matriculados” todos los estudiantes de una determinada titulación. A través de esta asignatura el tutor informa de todas las cuestiones relativas a una determinada titulación, por ejemplo avisa de las sesiones presenciales, del calendario de exámenes, etc. Al mismo tiempo responde a las dudas de los estudiantes de manera pública a través del foro o de manera privada.

El coordinador cuenta también con un espacio propio para la comunicación con los tutores de una determinada titulación, a través de este espacio el coordinador comunica al resto de tutores las fechas de entrega de una determinada petición, por ejemplo, el plan de recuperación, informa de acerca de asuntos puntuales y resuelve de manera pública o privada asuntos de interés para los tutores.

Como no podía ser de otra manera, también los coordinadores cuentan con un espacio propio para la comunicación, en este caso, la “asignatura” se llama Sala de Coordinadores donde también participa el Director de la Estructura. El sentido de este espacio es mantener una relación constante entre la dirección y los coordinadores de cara a preparar con antelación los momentos claves al tiempo que trasmite información de interés bien para ellos o bien para el resto de tutores y/o estudiantes. En este último caso los coordinadores las trasladan a los afectados bien través de la Sala de Tutores, bien a través de la Coordinación de la Titulación, o bien de manera privada a los interesados.

3.6.3.3. Colaboradores-examinadores

El examinar en diferentes lugares de diversidad de asignaturas un mismo sábado exige una cierta organización que se complica cuando se examinan los sábados en espacios prestados por otras instituciones que generalmente esos días carecen de personal de apoyo. Para ello, la Estructura

de Teleformación cuenta con colaboradores-examinadores hacen posible que estudiantes no tengan que trasladarse para examinarse. Estos examinadores tienen acceso a través del campus virtual a la “Sala de Examinadores” a través de la cual reciben información general de la dirección, consultan y resuelven dudas relacionadas con su tarea. También a través de esta sala de examinadores y de manera automatizada, pueden saber con antelación los estudiantes que se presentan a un determinado examen un determinado sábado para imprimir a continuación el número de exámenes necesarios. Lógicamente, los estudiantes están obligados a anunciar previamente, mediante otro aplicativo, a qué exámenes piensa presentarse sin que esto le obligue finalmente a acudir al mismo.

Tras el examen el colaborador-examinador envía por fax, el mismo sábado, las hojas de respuestas de los estudiantes presentados que ese mismo día son entregadas al tutor para que las corrija junto con las de los estudiantes examinados en Gran Canaria.

3.6.3.4. La biblioteca

Los estudiantes de teleformación tienen acceso a la Biblioteca virtual, a través de la cual reciben un asesoramiento personalizado que les ayuda a realizar búsquedas de información en la distancia. Muchos de estos estudiantes residen fuera de Gran Canaria y/o apenas tienen tiempo para acercarse a la biblioteca presencial. Por otra parte la mayoría de los recursos necesarios para trabajar con las distintas asignaturas están disponibles a través de medios telemáticos, bases de datos, contenidos digitalizados, etc. El papel de la biblioteca en este contexto es el de un CRAI (Centro de recursos para el aprendizaje y la investigación) donde el bibliotecario tiene un papel activo de asesoramiento a los estudiantes en las búsquedas a través de estos nuevos medios.

3.6.3.5. Cafetería

La cafetería es un espacio abierto y libre donde todos, tutores, estudiantes, personal de apoyo, etc. actúan de manera espontánea aportando sugerencias, chistes, imágenes, fotos, diapositivas, etc. Es un recurso que permite y fomenta la interacción e integración social. A través de ella muchas veces se organizan encuentros presenciales, actividades, se intercambia información ajena a los estudios, se debaten temas de actualidad, etc.

3.7. CONCLUSIONES

La ULPGC ha sido una universidad presencial pionera en el desarrollo e integración de las TIC, prestando desde sus inicios una especial atención a su impulso y desarrollo. Este esfuerzo ha dado como resultado el incremento en el uso de las TIC en todos sus ámbitos: docencia, gestión e investigación. En la docencia la oferta formativa apoyada en las TIC es amplia en todas las modalidades (presencial, semipresencial y no presencial), y se encuentra inmersa en un proceso de crecimiento y consolidación.

En la modalidad no presencial, gestionada por la Estructura de Teleformación, se parte de un modelo común para todas las titulaciones. La experiencia y los años de aplicación de este modelo muestran su capacidad para dar una respuesta adecuada a las necesidades formativas existentes. Es un modelo que caracteriza a esta institución, flexible y dinámico, y que contempla la actualización continua como aspecto fundamental. Los cambios sociales y tecnológicos constantes hacen necesario garantizar transformaciones que respeten el mantenimiento de un modelo educativo único y caracterizador de los docentes y estudiantes de la ULPGC. Estas transformaciones se basan en la integración continua de los avances tecnológicos, y en su conversión en modelos pedagógicos innovadores que den respuesta a las demandas de las competencias de la sociedad actual.

Para la conversión de estos modelos, además de la tecnología, los agentes cobran un papel primordial. La diversidad de perfiles en el alumnado,

convierte en esencial el conocimiento de sus características y necesidades. Por otro lado, al ser la ULPGC una universidad tradicionalmente presencial, se requiere una formación pedagógica, que permita la adaptación de los tutores y profesores a las funciones y rol del docente virtual. El docente es un guía y facilitador, y el seguimiento y apoyo constante al estudiante es un valor que se tiene actualmente en cuenta, y que se deberá continuar impulsando.



MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS Y RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE TELEFORMACIÓN

En este capítulo presentamos los datos objetivos aportados por la ULPGC de los estudiantes de teleformación. Los datos presentados corresponden a las cinco titulaciones oficiales (Psicopedagogía, Trabajo Social, Relaciones Laborales, Maestro en Educación Primaria y Trabajo Social), y el título propio de Seguridad y Emergencias. Se analiza la evolución, características sociodemográficas y variables de rendimiento académico desde el inicio de cada una de las titulaciones hasta el curso 2010-2011, año en que se produjo la adaptación a grado de las diplomaturas ofertadas.

La información facilitada se ha agrupado en los análisis relativos a los estudiantes de nueva matriculación, las puntuaciones en rendimiento académico y características asociadas a este, y en la distribución y características de los estudiantes que han abandonado y egresado.

4.1 OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar las características, perfil, rendimiento y abandono de los estudiantes matriculados en las titulaciones de teleformación desde sus inicios en el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011. Se analizan los estudiantes matriculados en este periodo en los grados, diplomaturas, licenciatura y título propio ofertados.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer y analizar las características sociodemográficas de edad, género, situación laboral, colectivo, provincia e isla de procedencia de los estudiantes de nueva matriculación en teleformación, así como su evolución.
- Analizar el rendimiento y evolución de los estudiantes de teleformación, y las características sociodemográficas relacionadas con este.

- Describir el abandono de los estudiantes de teleformación, las características sociodemográficas relacionadas y su evolución.
- Conocer la proporción de estudiantes egresados en teleformación y su evolución, así como sus características demográficas.

4.2. MÉTODO

4.2.1. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio son los datos facilitados por la ULPGC de 3785 estudiantes matriculados en las titulaciones oficiales de Teleformación (Psicopedagogía, Trabajo Social, Relaciones Laborales, Maestro en Educación Primaria y Trabajo Social), y en el título propio de Seguridad y Emergencias desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.

4.2.2. PROCEDIMIENTO

Los datos para la realización de este estudio fueron aportados por la ULPGC en el mes de Octubre del 2011.

Los análisis realizados han sido en su totalidad descriptivos. Han consistido fundamentalmente en el análisis de la distribución de los estudiantes y sus características sociodemográficas teniendo en cuenta las nuevas matriculaciones, los egresados y los que abandonan, además del análisis de un indicador de rendimiento global de los estudiantes matriculados desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.

Las características sociodemográficas y agrupamientos analizadas han sido los siguientes:

- Género: hombre y mujer.
- Edad: mayores de 24 años y menores de 25 años.
- Situación laboral: Trabajando y no trabajando.

- Colectivo: Extranjero, Formación Profesional (FP) o Ciclo superior, Mayores de 25 años, Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), Acceso a 2º Ciclo y Titulados.
- Provincia: Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife, otras de la península y otras del extranjero.
- Isla: Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife, Fuerteventura, Lanzarote, La Palma, La Gomera y El Hierro.

A continuación se describen los análisis realizados en cada apartado de los resultados:

1. Estudiantes de nueva matriculación. Previamente se realizó un análisis global de la frecuencia de estudiantes, y su distribución por titulaciones y curso académico. Posteriormente se analizó la distribución y evolución de manera general y por titulaciones en función del género, edad, situación laboral, colectivo, provincia e isla.
2. Tasa de rendimiento. A partir de la proporción entre el número de créditos aprobados y el número de créditos matriculados se obtuvo un indicador de rendimiento global, hallándose este indicador de manera general, por titulaciones y por curso académico. Además se calcularon los indicadores de rendimiento en función del género, grupo de edad, situación laboral y colectivo.
3. Estudiantes que abandonan. Para contabilizar los abandonos se han tenido en cuenta a los estudiantes no matriculados en el curso siguiente. En este apartado se ha analizado el porcentaje global de abandono, por titulaciones, curso académico, edad, situación laboral y colectivo. Además de estos porcentajes globales, se hallaron los porcentajes de abandono en relación a las nuevas matriculaciones en cada una de las anteriores variables sociodemográficas tanto de manera general como por titulaciones.
4. Estudiantes egresados. Inicialmente se realizó un análisis global de la frecuencia de estudiantes egresados, su distribución por titulaciones, su evolución por curso académico y titulación, y su distribución total por género, edad, provincia e isla. Posteriormente se calcularon

los porcentajes de egresados en función a las nuevas matriculaciones por género, edad, provincia e isla. Para ello, se tuvo en cuenta en cada una de las titulaciones las nuevas matriculaciones habidas hasta el curso académico anterior al número de años de duración de cada titulación.

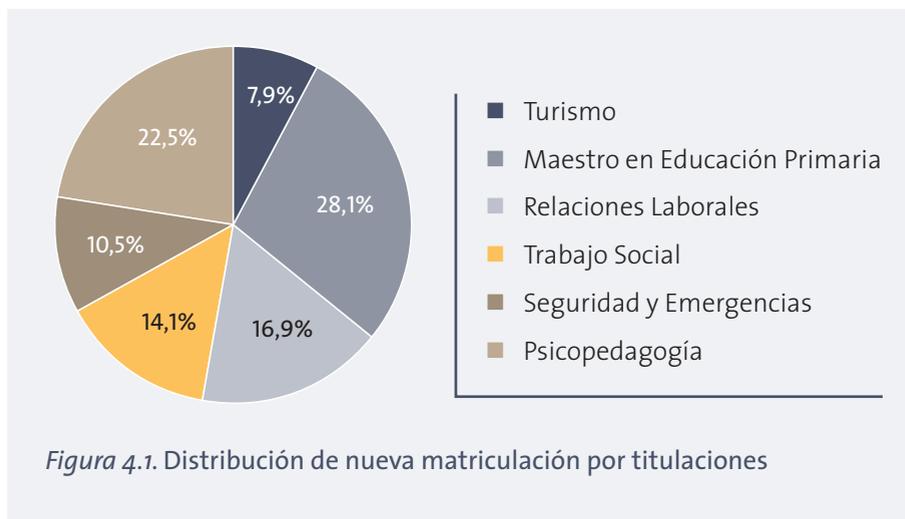
4.3. RESULTADOS

4.3.1. ESTUDIANTES DE NUEVA MATRICULACIÓN

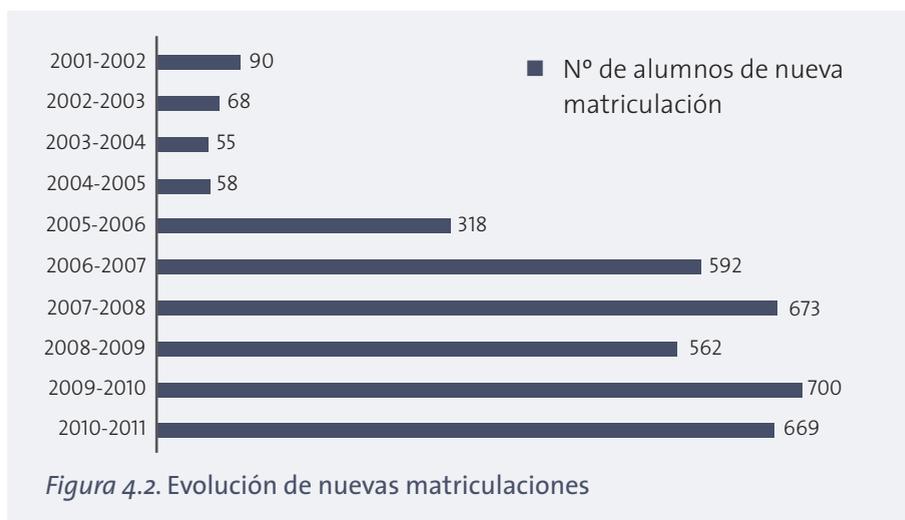
Entre el curso 2001-2002 y el curso 20010-2011, se han producido un total de 3785 nuevas matriculaciones.

Del total de nuevas matriculaciones comprendidas entre este periodo, los mayores porcentajes corresponden a la titulación de Maestro en Educación Primaria con un 28,1% (1064 estudiantes) y Psicopedagogía con un 22,5% (853 estudiantes). Por otro lado los menores porcentajes corresponden a la titulación más reciente, Seguridad y Emergencias con un 10,5% (397 estudiantes), y Turismo con un 7,9% (299 estudiantes). En la figura 4.1 se muestra la distribución total de las nuevas matriculaciones por titulación desde el curso 2001-2002 hasta la actualidad.

Con respecto a la evolución de las nuevas matriculaciones, estas han aumentado desde el curso 2001-2002 cuando sólo se ofertaba Psicopedagogía y había 90 nuevas matriculaciones, hasta el curso 2010-2011 con un total de 669 nuevas matriculaciones en todas las titulaciones ofertadas.



En la figura 4.2 se puede observar el crecimiento en el número de estudiantes matriculados de nueva matriculación.



La evolución de estas nuevas matriculaciones por titulaciones se muestra en la tabla 4.1. Hay titulaciones donde se ha producido un aumento

del número de estudiantes, mientras que en otras ha disminuido. Entre las titulaciones en las que ha disminuido el número de alumnos de nueva matriculación se encuentra:

- Turismo, con una disminución de un 40% (28 estudiantes) en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2005-2006.
- Psicopedagogía, con una disminución del 20% (73 estudiantes) en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2002-2003.
- Trabajo Social, con una disminución de un 9,3% en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2005-2006, produciéndose un descenso de 20 estudiantes en este periodo.
- Relaciones Laborales, con una disminución de un 8,8% (12 estudiantes de nuevo ingreso) en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2006-2007.

En referencia a las titulaciones que han aumentado el número de alumnos de nueva matriculación se encuentran:

- Maestro en Educación Primaria, con un incremento de un 40% (97 estudiantes) en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2005-2006.
- Seguridad y Emergencias, con un incremento de un 4% (4 nuevos ingresos) en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2005-2006.

En la tabla 4.1. se puede observar de manera detallada la evolución del número de estudiantes de nuevas matriculaciones por titulación.

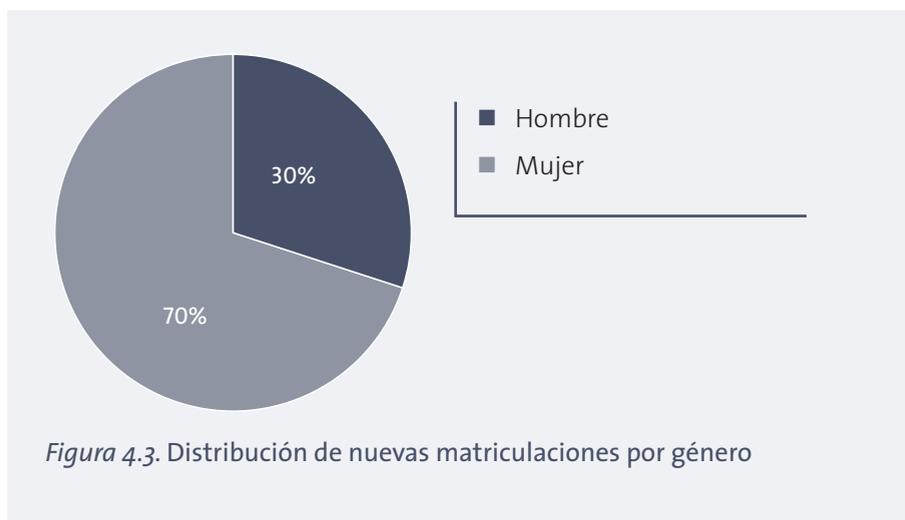
Tabla 4.1. Evolución de nuevas matriculaciones por titulaciones

Titulación	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011
Turismo	–	–	–	–	70	64	52	28	43	42
Maestro Educación P.	–	–	–	–	138	198	142	120	235	231
Relaciones Laborales	–	–	–	–	–	137	141	119	117	125
Trabajo social	–	–	–	–	–	108	108	112	107	98
Seguridad y Emergencias	–	–	–	–	–	–	101	98	93	105
Psicopedagogía	90	68	55	58	110	85	125	85	105	72

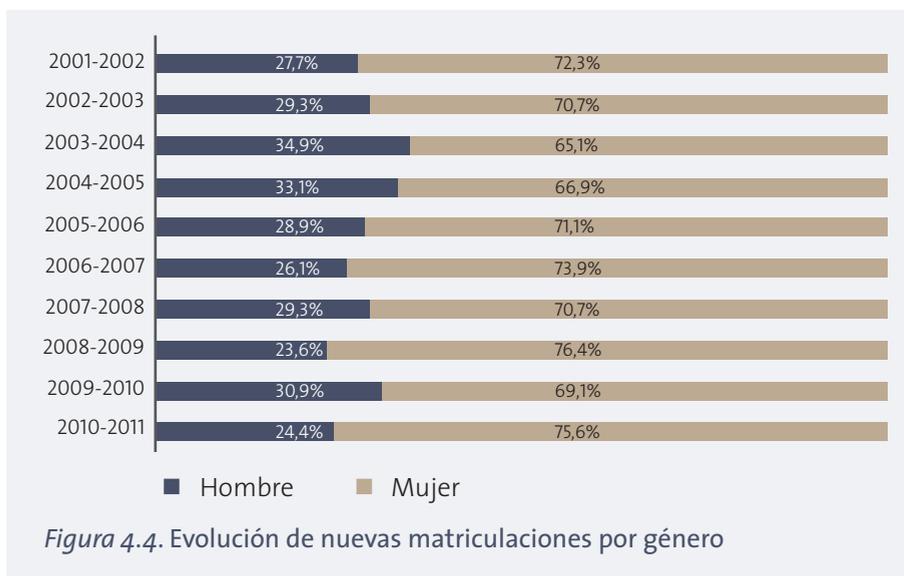
4.3.1.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes de nueva matriculación

Género

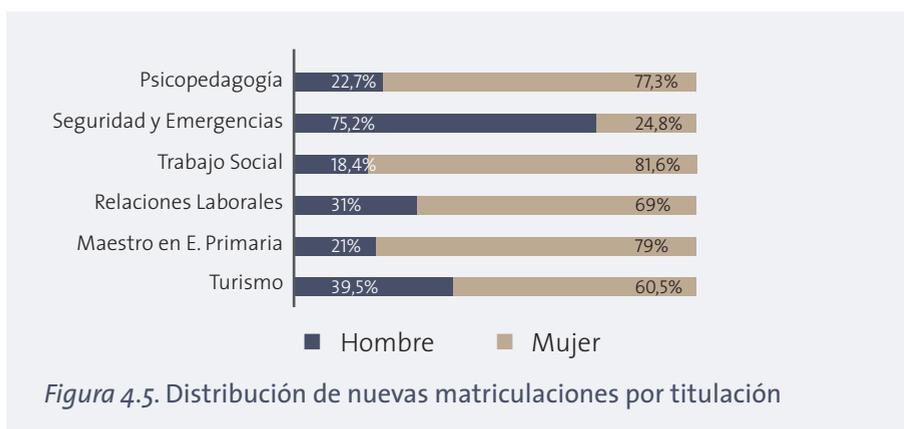
En relación con el género de los estudiantes de nueva matriculación desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, un 70% (2649) son mujeres y un 30% (1136) son hombres. En la figura 4.3 se muestra la distribución en función del género.



En referencia de la distribución de la evolución de los nuevas matriculaciones en función del género, se observa que desde los inicios los porcentajes mayores corresponden a las mujeres, con porcentajes en torno al 70% para las mujeres, y en torno al 30% para los hombres. En la figura 4.4 se muestra la evolución en distribución del género de los estudiantes de nueva matriculación por curso.



Si analizamos la distribución del género de los estudiantes por titulación, se obtienen mayores porcentajes de mujeres en todas las titulaciones, exceptuando Seguridad y Emergencias, en la que los hombres representan el 75,2% (162 estudiantes), frente al 24,8 % de mujeres (92 estudiantes). Por otro lado, las titulaciones con mayores porcentajes de mujeres son Maestro en Educación Primaria con un 79% (841 estudiantes) y Psicope-



dagogía con un 77,3% (659 estudiantes). En la figura 4.5 se muestra la distribución del género de los estudiantes de nueva matriculación por titulación.

En la tabla 4.2 se muestra de manera detallada la evolución de la distribución del género en cada una de las titulaciones. Es importante destacar como en todas ellas, se produce una disminución de los hombres y un aumento del número de mujeres, siendo solo en la titulación de Maestro en Educación Primaria donde los porcentajes se mantienen prácticamente estables, pasando de un 82,6% de mujeres en el curso 2005-2006, a un 82,7% en el curso 2010-2011. En las otras titulaciones se produce un aumento de porcentaje de mujeres desde los cursos iniciales hasta el curso 2010-2011, así en Turismo el porcentaje de mujeres aumenta en un 9%, en Relaciones Laborales en un 10%, en Trabajo Social en un 5,3%, en Seguridad y Emergencias en un 11,3%, y en Psicopedagogía en un 9,1%.

Tabla 4.2. *Evolución del género de los estudiantes de nueva matriculación por titulación*

Titulación	Curso	Hombre		Mujer	
		%	f	%	f
Turismo	05-06	47,1	33	52,9	37
	06-07	29,7	19	70,3	45
	07-08	42,3	22	57,7	30
	08-09	42,9	12	57,1	16
	09-10	37,2	16	62,8	27
	10-11	38,1	16	61,9	26
Maestro en Educación Primaria	05-06	17,4	24	82,6	114
	06-07	27,8	55	72,2	143
	07-08	17,6	25	82,4	117
	08-09	21,7	26	78,3	94
	09-10	22,6	53	77,4	182
	10-11	17,3	40	82,7	191
Relaciones Laborales	06-07	38,0	52	62,0	85
	07-08	27,7	39	72,3	102
	08-09	29,4	35	70,6	84

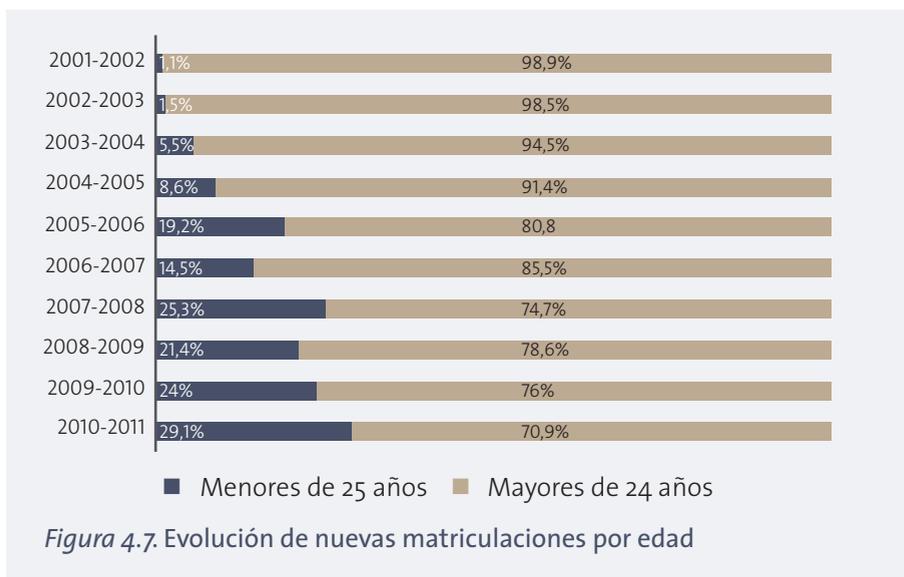
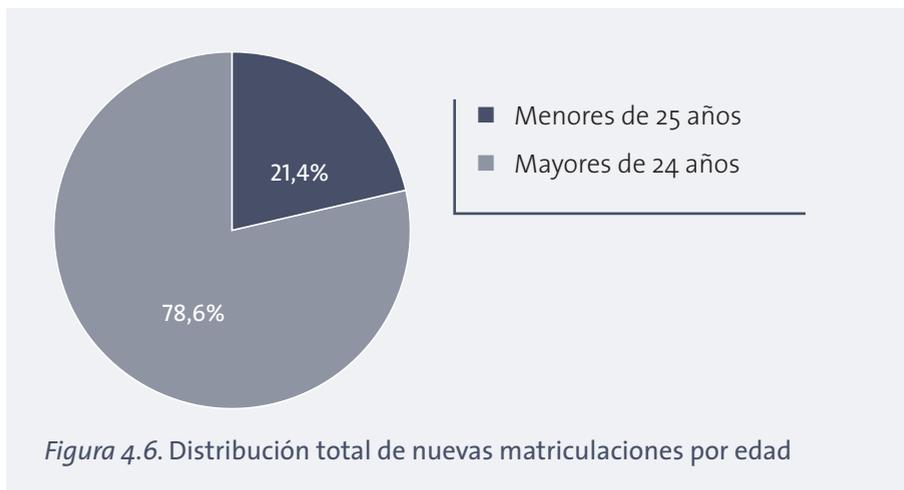
	09-10	31,6	37	68,4	80
	10-11	28,0	35	72,0	90
Trabajo	06-07	23,1	25	76,9	83
Social	07-08	17,6	19	82,4	89
	08-09	21,4	24	78,6	88
	09-10	11,2	12	88,8	95
	10-11	18,4	18	81,6	80
Seguridad y	07-08	85,7	90	14,3	15
Emergencias	08-09	78,6	77	21,4	21
	09-10	78,5	73	21,5	20
	10-11	64,4	65	35,6	36
Psicopedagogía	01-02	24,4	22	75,6	68
	02-03	30,9	21	69,1	47
	03-04	23,6	13	76,4	42
	04-05	29,3	17	70,7	41
	05-06	23,6	26	76,4	84
	06-07	23,5	20	76,5	65
	07-08	22,4	28	77,6	97
	08-09	25,9	22	74,1	63
	09-10	13,3	14	86,7	91
	10-11	15,3	11	84,7	61

Edad

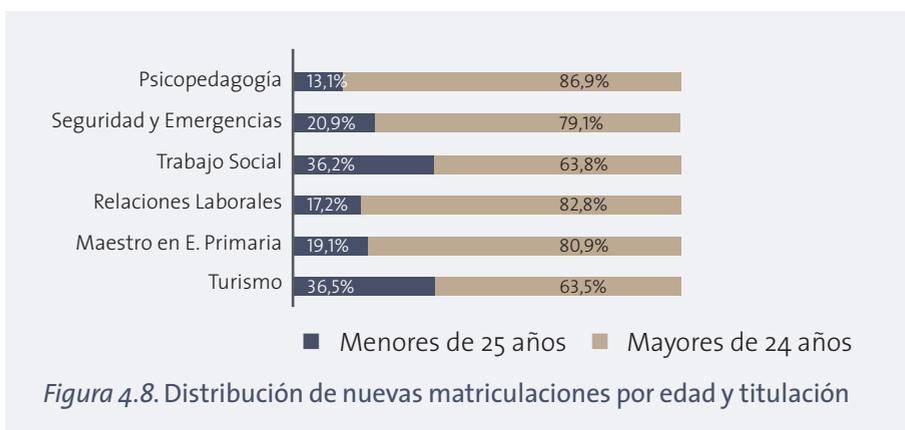
En referencia a la edad de los estudiantes de nueva matriculación desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, un 78,6% (2975 estudiantes) son mayores de 24 años, y un 21,4% (810 estudiantes) menores de 25 años. En la figura 4.6 se muestra la distribución total por grupo de edad desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.

La evolución de estudiantes de nueva matriculación por edad ha variado desde los inicios de teleformación, destacando el aumento de estudiantes menores de 25 años. En el curso 2001-2002 el porcentaje de estudiantes mayores de 24 años representaban el 98,9% (89 estudiantes) de los de nueva matriculación, siendo este porcentaje en el curso 2010-

2011 de un 70,9% (786 estudiantes). En la figura 4.7 se muestra la evolución de estudiantes de nueva matriculación por grupo de edad.



En todas las titulaciones de teleformación el mayor porcentaje de estudiantes de nueva matriculación corresponde a los mayores de 24 años. Las titulaciones con porcentajes mayores de este grupo de estudiantes son Psicopedagogía con un 86,9% (741 estudiantes) y Maestro en Educación Primaria con un 80,9% (861 estudiantes). Por otro lado las titulaciones con mayores porcentajes de estudiantes menores de 25 años son Turismo con un 36,5% (109 estudiantes), Trabajo Social con un 28,6% (153 estudiantes) y Seguridad y Emergencias con un 20,9% (83 estudiantes). En la figura 4.8 se muestra la distribución de nuevas matriculaciones por edad y titulación.



En referencia a la evolución de la edad de los estudiantes de nueva matriculación en todas las titulaciones, destaca el aumento de estudiantes menores de 25 años. En la titulación de Seguridad y Emergencias ha habido un incremento en un 42,9% los alumnos de menor edad, en Trabajo Social en un 15,7%, en Maestro en Educación Primaria en un 12,1%, en Relaciones Laborales en un 11,8%, en Turismo en un 11,5% y en Psicopedagogía un incremento del 10%. En la tabla 4.3 se muestra la evolución por edad de las nuevas matriculaciones en las diferentes titulaciones.

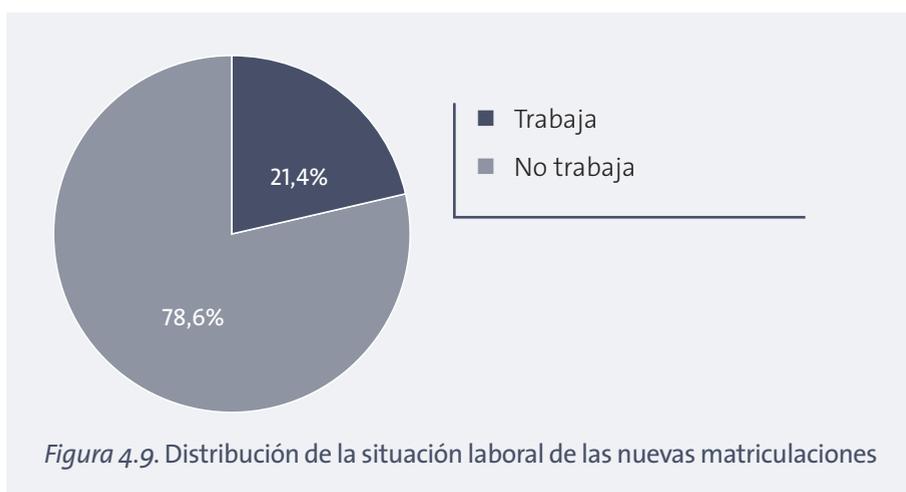
Tabla 4.3. Evolución de nuevas matriculaciones por edad y titulación

Titulación	Curso	Menores de 25		Mayores de 24	
		%	f	%	f
Turismo	05-06	31,4	22	68,6	48
	06-07	28,1	18	71,9	46
	07-08	38,5	20	61,5	32
	08-09	39,3	11	60,7	17
	09-10	46,5	20	53,5	23
	10-11	42,9	18	57,1	24
Maestro en Educación Primaria	05-06	13,0	18	87,0	120
	06-07	14,6	29	85,4	169
	07-08	26,1	37	73,9	105
	08-09	19,2	23	80,8	97
	09-10	16,2	38	83,8	197
	10-11	25,1	58	74,9	173
Relaciones Laborales	06-07	5,8	8	94,2	129
	07-08	18,4	26	81,6	115
	08-09	18,5	22	81,5	97
	09-10	27,4	32	72,6	85
	10-11	17,6	22	82,4	103
	Trabajo Social	06-07	23,1	25	76,9
07-08		41,7	45	58,3	63
08-09		36,6	41	63,4	71
09-10		41,1	44	58,9	63
10-11		38,8	38	61,2	60
Seguridad y Emergencias		07-08	7,6	8	92,4
	08-09	10,2	10	89,8	88
	09-10	15,1	14	84,9	79
	10-11	50,5	51	49,5	50
Psicopedagogía	01-02	1,1	1	98,9	89
	02-03	1,5	1	98,5	67
	03-04	5,5	3	94,5	52
	04-05	8,6	5	91,4	53
	05-06	19,1	21	80,9	89

06-07	7,1	6	92,9	79
07-08	27,2	34	72,8	91
08-09	15,3	13	84,7	72
09-10	19,0	20	81,0	85
10-11	11,1	8	88,9	64

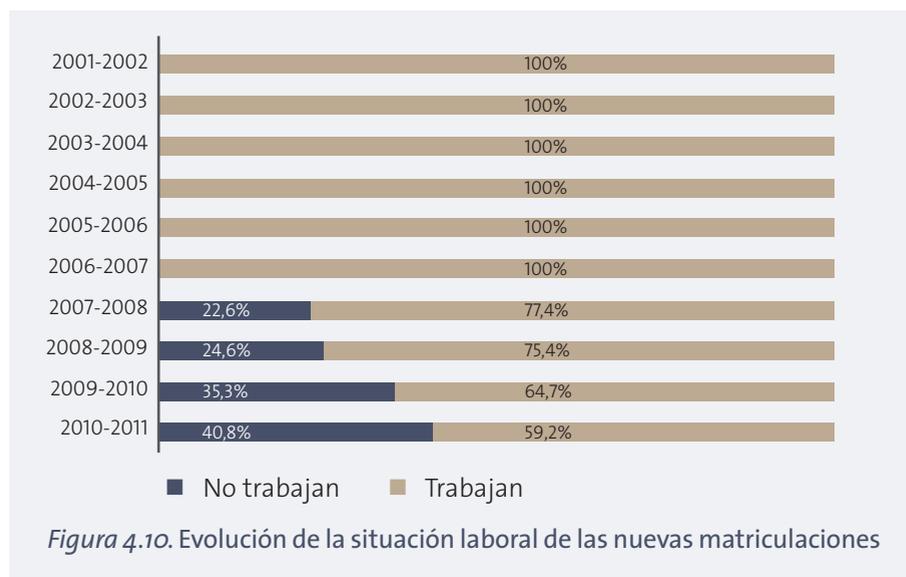
Situación laboral

La situación laboral de los estudiantes de nueva matriculación desde el año 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, se ha caracterizado por estar en activo, ya que el 78,6% trabajaba (2975 estudiantes), mientras un 21,4% no trabajaba (810 estudiantes). En la figura 4.9 se muestra esta distribución total de la situación laboral de los estudiantes de nueva matriculación desde el curso 2001-2001 hasta el curso 2010-2011.



La evolución de la situación laboral de los estudiantes de nueva matriculación se ha mantenido estable hasta el curso 2006-2007, ya que el 100% de los estudiantes de nueva matriculación se encontraban trabajando hasta ese curso. Posteriormente, a partir del curso 2007-2008 la proporción y el número de estudiantes que no estaban trabajando no ha

dejado de aumentar, pasando de un 22,6% (152 estudiantes) en ese curso a un 40,8% (273 estudiantes) en el curso 2010-2011. En la figura 4.10 se muestra la evolución de la situación laboral de los estudiantes de nueva matriculación.



En relación con la situación laboral de los estudiantes de nueva matriculación por titulaciones, en todas es mayoritario el porcentaje de estudiantes que trabaja. En Psicopedagogía trabajaba el 87,5% (746 estudiantes), en Relaciones Laborales el 81,5% (521 estudiantes), en Maestro en Educación Primaria el 77,8% (828 estudiantes), en Turismo el 77,3% (231 estudiantes), en Trabajo social el 70,4% (375 estudiantes), en Seguridad y Emergencias en 69% (274 estudiantes). En la figura 4.11 se muestra la distribución de la situación laboral de los estudiantes de nueva matriculación por titulación.



Este aumento de los estudiantes de nueva matriculación que no trabajan ha sido una constante en todas las titulaciones desde el curso 2007-2008. Así, los estudiantes de nueva matriculación que no trabajan han aumentado con respecto a los cursos iniciales en Seguridad y Emergencia un 59,5%, (45 estudiantes), en Turismo un 47,6% (20 estudiantes), en Trabajo Social un 45,9% (45 estudiantes), en Maestro en Educación Primaria un 40,3% (93 estudiantes), en Relaciones Laborales un 26,4% (33 estudiantes), y en Psicopedagogía un 27,8% (20 estudiantes). En la tabla 4.4 se muestra la distribución de la situación laboral estudiantes de nueva matriculación por titulación.

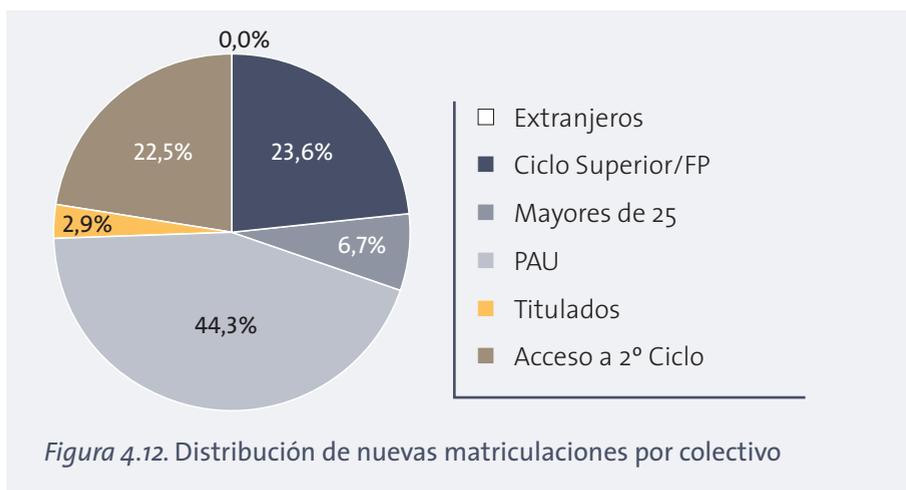
Tabla 4.4. Evolución de nuevas matriculaciones por situación laboral y titulación

Titulación	Curso	Trabaja		No trabaja	
		%	f	%	f
Turismo	05-06	100	70	0,0	0
	06-07	100	64	0,0	0
	07-08	69,2	36	30,8	16
	08-09	64,3	18	35,7	10
	09-10	48,8	21	51,2	22
	10-11	52,4	22	47,6	20

Maestro en	05-06	100	138	0,0	0
Educación	06-07	100	198	0,0	0
Primaria	07-08	72,5	103	27,5	39
	08-09	77,5	93	22,5	27
	09-10	67,2	158	32,8	77
	10-11	59,7	138	40,3	93
	Relaciones	06-07	100	137	0,0
Laborales	07-08	79,4	112	20,6	29
	08-09	83,6	148	16,4	29
	09-10	84,2	144	15,8	27
	10-11	73,6	92	26,4	33
	Trabajo	06-07	100	108	0,0
Social	07-08	71,3	77	28,7	31
	08-09	67,0	75	33,0	37
	09-10	57,9	62	42,1	45
	10-11	54,1	53	45,9	45
	Seguridad y	07-08	97,1	102	2,9
Emergencias	08-09	82,7	81	17,3	17
	09-10	55,9	52	44,1	41
	10-11	38,6	39	61,4	62
	Psicopedagogía	01-02	100	90	0,0
	02-03	100	68	0,0	0
	03-04	100	55	0,0	0
	04-05	100	58	0,0	0
	05-06	100	110	0,0	0
	06-07	100	85	0,0	0
	07-08	72,8	91	27,2	34
	08-09	78,8	67	21,2	18
	09-10	66,7	70	33,3	35
	10-11	72,2	52	27,8	20

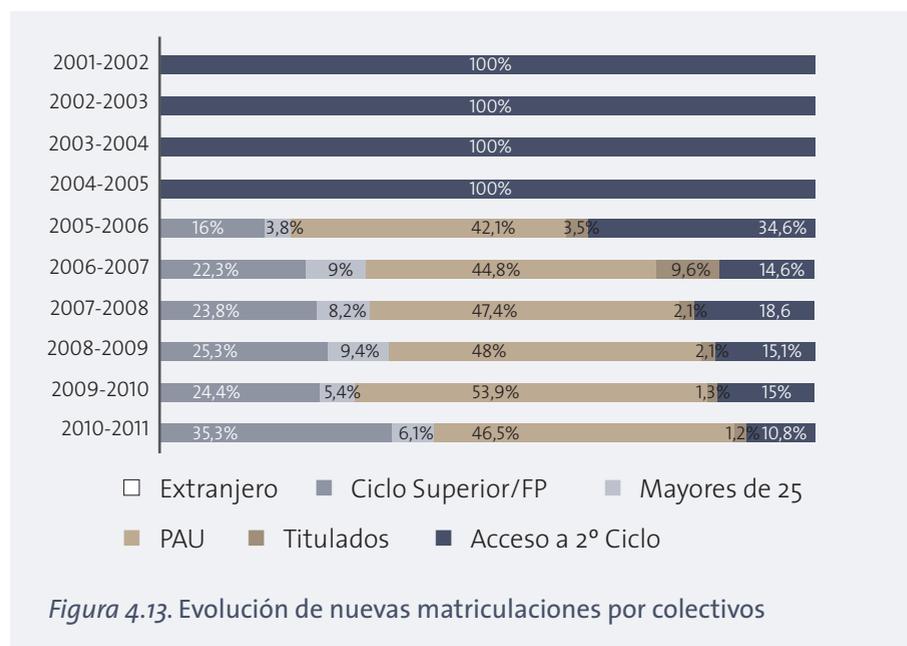
Colectivo de estudiantes

El colectivo de estudiantes de nueva matriculación desde el curso 2001-2002 hasta el 2010-2011 esta conformado en un 44,3% (1676 estudiantes) que acceden a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), seguido de los que ha accedido a través Ciclos Superiores o Formación Profesional en un 23,6% (892 estudiantes), y a través del 2º Ciclo en un 22,5% (853 estudiantes). Los menores porcentajes de estudiantes de nueva matriculación pertenecen a los colectivos que han accedido a través de la prueba de mayores de 25 años que representan a un 6,7% (252 estudiantes) y los titulados que representan a un 2,9% (111 estudiantes). En la figura 4.12 se muestra la distribución total de estudiantes de nueva matriculación por colectivos desde el curso 2001-2002 hasta la actualidad.



En relación con la evolución de los colectivos de nueva matriculación es importante destacar que desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2005-2004, el 100% de los estudiantes eran de Psicopedagogía y accedían por lo tanto a través de 2º Ciclo. A partir de ese curso, cuando se incorporan otras titulaciones, va disminuyendo este colectivo, hasta llegar a un 10,8% (72 estudiantes) en el curso 2010-2011. A partir del curso 2005-2006,

cuando se empiezan a incorporar otras titulaciones, los colectivos se diversifican, empezando a ocupar los mayores porcentajes de manera constante el colectivo de la PAU, que en el curso 2010-2011 representaba el 46,5% de los de nuevas matriculaciones (311 estudiantes), y los de Ciclo Superior o FP, que en el curso 2010-2011 suponen el 35,3% (236 estudiantes). Los menores porcentajes han correspondido al colectivo de Acceso a Mayores de 25 años que en el 2010-2011 representaba al 6,1% (41 estudiantes), los Titulados que en ese mismo curso eran un 1,2% (8 estudiantes), y los extranjeros que están en este curso por primera vez pero suponen sólo el 0,1% (un estudiante). En la figura 4.13 se puede observar la evolución de este colectivo curso tras curso.



La evolución de la distribución total por colectivos en cada una de las titulaciones desde sus inicios hasta el curso 2010-2011 se muestra en la tabla 4.5. Exceptuando Psicopedagogía, por acceder a través del 2º Ciclo, los colectivos de estudiantes se caracterizan por porcentajes mayores del

grupo de la PAU en todas las titulaciones, siendo en Turismo del 61,9% (185 estudiantes), en Maestro en Educación Primaria del 60,3% (642 estudiantes), en Relaciones Laborales del 54% (345 estudiantes), y en Seguridad y Emergencias del 62,6% (129 estudiantes). El segundo colectivo más amplio son los estudiantes de nueva matriculación provenientes de FP y Ciclos Superiores que han aumentado desde los inicios hasta el curso 2010-2011 en todas las titulaciones, excepto en Seguridad y Emergencia y Turismo. Los titulados son en cambio el colectivo con menores porcentajes en todas las titulaciones. Igualmente el colectivo de estudiantes que ha accedido a través de la prueba de Acceso a Mayores de 25 años es de los menores, siendo de un 13,9% (74 estudiantes) en Trabajo Social, de un 12,7% (38 estudiantes) en Turismo, un 8,7% (18 estudiantes) en Seguridad y Emergencias, un 8,3% en Relaciones Laborales (53 estudiantes), y un 4,5% (48 estudiantes) en Maestro en Educación Primaria.

Por otro lado, en la tabla 4.5 también se muestra la evolución de los estudiantes de nueva matriculación en cada una de las titulaciones. Consideramos importante destacar:

- En Turismo, una disminución en el curso 2010-2011 con respecto al curso 2005-2006 de un 9,6% de los estudiantes de FP o Ciclos Superiores, y de un 2,4% de los estudiantes de PAU. Los porcentajes de los otros colectivos se han mantenido relativamente estables.
- En la titulación de Maestro en Educación Primaria ha aumentado en el curso 2020-2011 con respecto al curso 2005-2006 en un 23,8% los estudiantes de FP o Ciclo superior, disminuyendo en un 8,6% los titulados, y en un 7,1% los de la PAU.
- En la titulación de Relaciones Laborales se ha mantenido prácticamente estables los de FP o Ciclos Superiores, disminuyendo los estudiantes de la Prueba de Acceso a Mayores de 25 años un 5,5% y los titulados un 12,5%. El colectivo de alumnos de la PAU ha aumentado un 8%.
- En Trabajo Social ha aumentado el colectivo FP o Ciclos Superiores y en un 8%, disminuyendo los titulados en un 12,5% y los de la PAU un 2,9%.

- En Seguridad y Emergencias ha aumentado el porcentaje de la PAU en un 10,2%, disminuyendo los de FP o Ciclos Superiores en un 7,4% y en un 7,1% los titulados.

Tabla 4.5. Evolución de nuevas matriculaciones por colectivo y titulación

Titulación	Curso	Extranjero		FP/Ciclos		Mayores de 25		PAU		Titulados		Acceso 2º Ciclo	
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Turismo	05-06	0	0	28,6	20	5,7	4	64,3	45	1,4	1	0	0
	06-07	0	0	28,1	18	14,1	9	51,6	33	5,7	4	0	0
	07-08	0	0	26,9	14	15,4	8	55,8	29	1,4	1	0	0
	08-09	0	0	14,3	4	14,3	4	71,4	20	0,0	0	0	0
	09-10	0	0	11,6	5	14,0	6	74,4	32	0,0	0	0	0
	10-11	0	0	19,0	8	16,7	7	61,9	26	1,4	1	0	0
TOTAL		0	0	23,1	69	12,7	38	61,9	185	2,3	7	0	0
Maestro Educación Primaria	05-06	0	0	22,5	31	5,8	8	64,5	89	14,3	10	0	0
	06-07	0	0	21,2	42	6,1	12	56,1	111	47,1	33	0	0
	07-08	0	0	27,5	39	4,2	6	66,2	94	4,3	3	0	0
	08-09	0	0	31,7	38	5,0	6	63,3	76	0	0	0	0
	09-10	0	0	26,4	62	2,6	6	68,9	162	7,1	5	0	0
	10-11	0	0	46,3	107	4,3	10	47,6	110	5,7	4	0	0
TOTAL		0	0	30	319	4,5	48	60,3	642	5,2	55	0	0
Relaciones Laborales	06-07	0	0	33,6	46	13,9	19	46,0	63	12,9	9	0	0
	07-08	0	0	34	48	2,8	4	62,4	88	1,4	1	0	0
	08-09	0	0	21	25	11,8	14	58,8	70	0	8	0	0
	09-10	0	0	31,6	37	8,5	10	57,3	67	4,3	3	0	0
	10-11	0,8	1	47,2	59	4,8	6	45,6	57	2,9	2	0	0
	TOTAL		0,2	1	34	217	8,3	53	54	345	3,6	23	0
Trabajo social	06-07	0	0	24,3	26	12,1	13	53,3	57	15,7	11	0	0
	07-08	0	0	25,0	27	22,2	24	49,1	53	5,7	4	0	0
	08-09	0	0	38,7	41	15,1	16	45,3	48	1,4	1	0	0
	09-10	0	0	45,1	51	9,7	11	45,1	51	0	0	0	0
	10-11	0	0	40,8	40	13,3	13	44,9	44	1,4	1	0	0
	TOTAL		0	0	33,6	179	13,9	74	49,2	262	3,2	17	0

Seguridad y Emerg.	07-08	0	0	30,5	32	12,4	13	52,4	55	7,1	5	0	0
	08-09	0	0	29,6	29	12,2	12	55,1	54	4,3	3	0	0
	09-10	0	0	26,9	25	9,7	9	62,4	58	1,4	1	0	0
	10-11	0	0	21,8	22	5	5	73,3	74	0	0	0	0
TOTAL		0	0	27,2	108	9,8	39	60,7	241	2,3	9	0	0
Psicope- dagogía	01-02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	90
	02-03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	68
	03-04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	55
	04-05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	58
	05-06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	110
	06-07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	85
	07-08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	125
	08-09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	85
	09-10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	105
10-11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	72	
TOTAL		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	853

Provincia

Los estudiantes de nueva matriculación pertenecen en un porcentaje del 84,3% (3189 estudiantes) a la provincia de Las Palmas, en un 10,1% (382 estudiantes) a Santa Cruz de Tenerife, en un 5,6% (212 estudiantes) a otras provincias de la península, y en un 0,0% a provincias del extranjero. En la figura 4.14 se muestra los porcentajes totales de estudiantes de nueva matriculación por provincia desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.

En referencia a la evolución de los estudiantes de nueva matriculación por provincia, desde los inicios en el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011 la provincia más representada es Las Palmas, con un porcentaje de 97,8% (88 estudiantes) en el curso inicial y de 81,5% (545 estudiante) en el 2010-2011. Los estudiantes de otras provincias han aumentado, pasando Santa Cruz de Tenerife de un 2,2% (2 estudiantes) a un 8,8% (59 estudiantes), y otras provincias nacionales de un 0% a un 9,7% (65 estudiantes). La evolución total de los porcentajes de estudiantes de nueva matriculación por provincia se muestra en la figura de 4.15.

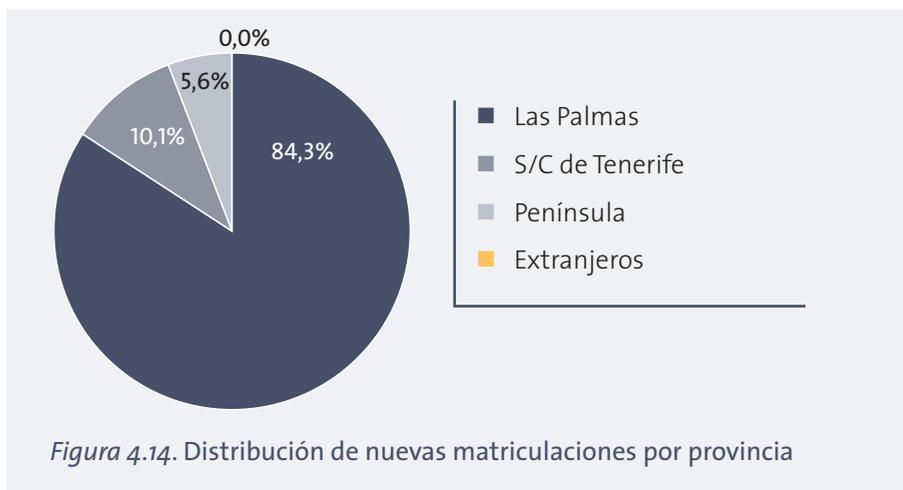


Figura 4.14. Distribución de nuevas matriculaciones por provincia



Figura 4.15. Evolución de nuevas matriculaciones por provincia

La distribución de los estudiantes de nueva matriculación por provincia en las diferentes titulaciones se muestra en la tabla 4.6. Destaca porcentajes mayores de estudiantes de la provincia de Las Palmas, siendo Seguridad y Emergencias con un 65% (258 estudiantes) y Maestro en Educación

Primaria con un 74,1% (788 estudiantes) los que tienen menores proporciones en esta provincia, siendo en las otras titulaciones superior al 89%. Estas titulaciones son las que tienen mayores porcentajes de estudiantes de nuevo ingreso de Santa Cruz de Tenerife, en Seguridad y Emergencias un 32% (127 estudiantes) y en Maestro en Educación Primaria un 13,3% (141 estudiantes). Está última titulación en la que se han matriculado más estudiantes de otras provincias nacionales, con una proporción de un 12,7% (135 estudiantes). Por otro lado en Turismo es donde único está representado otras provincias internacionales, pero con un porcentaje muy bajo de un 0,3% (un estudiante).

En la tabla 4.6 también se muestra la evolución de los estudiantes de nueva matriculación por provincia en cada una de las titulaciones. Podemos ver que hay una disminución de los porcentajes de estudiantes de Las Palmas en todas las titulaciones excepto en Seguridad y Emergencias, donde aumenta un 37,6% los estudiantes de esta provincia. Los estudiantes de Santa Cruz de Tenerife aumentan en los últimos cursos analizados en todas las titulaciones, excepto en Relaciones Laborales donde se pasa de un 5,1% (7 estudiantes) en el curso 2006-2007, a un 1,6% (2 estudiantes) en el curso 2010-2011, y Seguridad y Emergencias que pasa de un 48,6% (51 estudiantes) a un 6,9% (7 estudiantes). Los estudiantes de la península también han aumentado en el último curso analizado con respecto a los cursos iniciales de las titulaciones, exceptuando Trabajo Social que no tenía ningún estudiante de la península en el inicio y en el curso 2010-2011. Destaca el aumento de estudiantes de otras provincias nacionales en la titulación de Maestro en Educación Primaria, que pasa de un 5,1% (7 estudiantes), en el curso 2005-2006 a un 14,7 (34 estudiantes), en el curso 2010-2011.

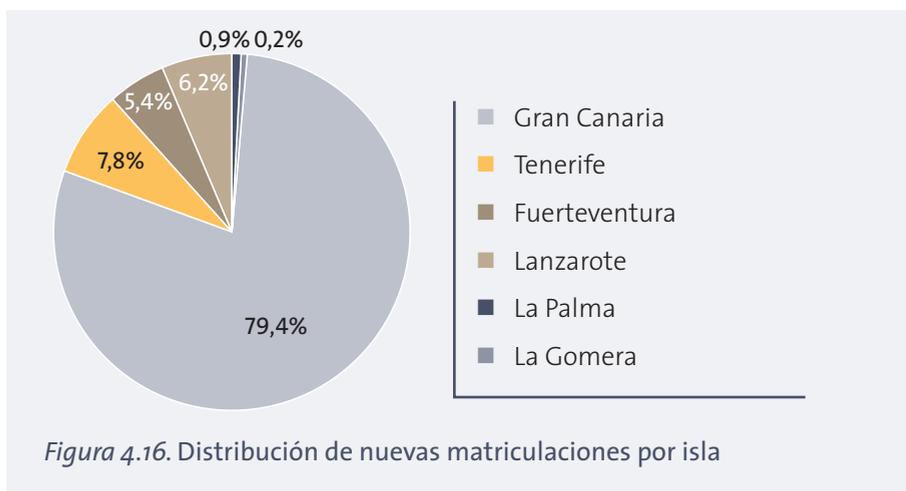
Tabla 4.6. Evolución de nueva matriculación por provincia y titulación

Titulación	Curso	Las Palmas		S/C Tenerife		Península		Extranjero	
		%	f	%	f	%	f	%	f
Turismo	05-06	98,6	69	1,4	1	0	0	0	0
	06-07	98,4	63	1,6	1	0	0	0	0
	07-08	90,4	47	7,7	4	0	0	1,9	1
	08-09	96,4	27	3,6	1	0	0	0	0
	09-10	98,1	105	14	6	4,7	2	0	0
	10-11	88,1	37	7,1	3	4,8	2	0	0
TOTAL		93	278	5,4	16	1,3	4	0,3	1
Maestro	05-06	93,5	129	5,1	7	2	2	0	0
Educación Primaria	06-07	83,8	166	11,6	23	9	9	0	0
	07-08	80,3	114	12,0	17	11	11	0	0
	08-09	74,2	89	18,3	22	9	9	0	0
	09-10	56,8	134	16,1	38	63	63	0	0
	10-11	67,5	156	14,7	34	41	41	0	0
TOTAL		74,1	788	13,3	141	12,7	135	0	0
Relaciones Laborales	06-07	94,2	129	5,1	7	0,7	1	0	0
	07-08	90,8	128	4,3	6	5	7	0	0
	08-09	92,4	110	4,2	5	3,4	4	0	0
	09-10	92,3	108	4,3	5	3,4	4	0	0
10-11	89,5	111	1,6	2	9,6	12	0	0	
TOTAL		91,7	586	3,9	25	4,4	28	0	0
Trabajo social	06-07	99,1	106	0,9	1	0	0	0	0
	07-08	92,6	100	5,6	6	1,9	2	0	0
	08-09	97,3	109	2,7	3	0	0	0	0
	09-10	98,1	105	0,9	1	0,9	1	0	0
	10-11	94,9	93	5,1	5	0	0	0	0
TOTAL		96,4	513	3	16	0,6	3	0	0
Seguridad y Emerg.	07-08	50,5	53	48,6	51	1	1	0	0
	08-09	57,1	56	40,8	50	2	2	0	0
	09-10	64,5	60	31,2	29	4,3	4	0	0
	10-11	88,1	89	6,9	7	5	5	0	0
TOTAL		68,9	142	28,2	58	2,9	6	0	0

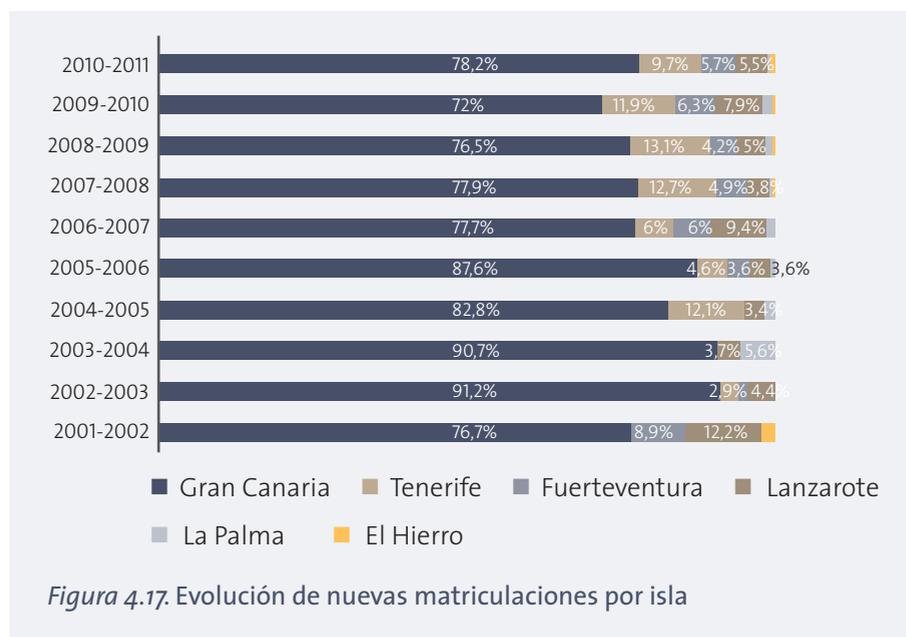
Psicopedagogía	01-02	97,8	88	2,2	2	0,0	0	0	0
	02-03	97,1	66	2,9	2	0,0	0	0	0
	03-04	92,7	51	5,5	3	1,8	1	0	0
	04-05	86,2	50	13,8	8	0,0	0	0	0
	05-06	88,2	97	3,6	4	8,2	9	0	0
	06-07	87,1	74	11,8	10	1,2	1	0	0
	07-08	90,4	113	4,8	6	4,8	6	0	0
	08-09	90,4	75	6,0	5	5,9	5	0	0
	09-10	88,6	93	8,6	9	2,9	3	0	0
	10-11	80,8	59	11	8	6,9	5	0	0
TOTAL		89,8	766	6,7	57	3,5	30	0	0

Isla

De los estudiantes de nueva matriculación por islas, un 79,4% (2774 estudiantes) provienen de Gran Canaria, un 7,8% de Tenerife (273 estudiantes), un 5,4% (187 estudiantes) de Fuerteventura, un 6,2% (218 estudiantes) de Lanzarote, un 0,9% (8 estudiantes) de La Palma, un 0,2% (2 estudiantes) la Gomera, y un 0,1% (4 estudiantes) de El Hierro. En la figura 4.16 se muestra la distribución total de estudiantes de nueva matriculación por isla.



En relación con la evolución de los estudiantes de nueva matriculación por isla, desde los inicios en el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011 la isla más representada es Gran Canaria, con un porcentaje de 76,7% (69 estudiantes) en el curso 2001-2002 y de 78,2% (467 estudiantes) en el 2010-2011. La evolución de los estudiantes de nuevo ingreso en las otras islas es menor, manteniéndose esa tendencia en la evolución de los cursos. En la figura 4.17 se muestra la evolución de los porcentajes de estudiantes de nueva matriculación por isla, desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.



En la tabla 4.7 se muestra la distribución de los estudiantes de nueva matriculación por islas en cada una de las titulaciones. El mayor porcentaje de estudiantes es de Gran Canaria en todas las titulaciones, siendo Turismo con un 86,6% (252 estudiantes), la titulación con mayor porcentaje en esta isla, y Seguridad y Emergencias con un 67% (132 estudiantes), la que tiene un menor porcentaje. Por otro lado es esta última titulación

la que tiene un mayor porcentaje de estudiantes de Tenerife, con un 27,4% (52 estudiantes). Las islas menores están poco representadas en todas las titulaciones, siendo menores los porcentajes en las islas de Santa Cruz de Tenerife que en las islas de la provincia de Las Palmas.

La evolución de los estudiantes por isla en cada una de las titulaciones desde los cursos iniciales hasta el curso 2010-2011, también se muestra en la tabla 4.7. Existe una disminución de los porcentajes de estudiantes de Gran Canaria en todas las titulaciones excepto en Seguridad y Emergencias donde aumenta un 29,7% y Psicopedagogía con un 6,6% más de estudiantes de Gran Canaria. Los estudiantes de Tenerife han disminuido en un 20,1% en Seguridad y Emergencias, aumentando en las otras titulaciones.

Tabla 4.7. *Evolución de nuevas matriculaciones por isla y titulación*

Titulación	Curso	G.C.		Tenerife		Fuert.		Lanzar.		L. Palma		L. Gomera		E. Hierro	
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Turismo	05-06	97,1	68	1,4	1	0	0	1,4	1	0	0	0	0	0	0
	06-07	92,1	58	0,0	0	4,8	3	3,2	2	0	0	0	0	0	0
	07-08	84,3	43	5,9	3	7,8	4	2,0	1	0	0	0	0	0	0
	08-09	85,7	24	3,6	1	7,1	2	3,6	1	0	0	0	0	0	0
	09-10	69,2	27	5,1	2	7,7	3	7,7	3	7,7	3	2,6	1	0	0
	10-11	80,0	32	7,5	3	5	2	7,5	3	0	0	0	0	0	0
TOTAL		86,6	252	3,4	10	4,8	14	3,8	11	1,0	3	0,3	1	0	0
Maestro	05-06	84,6	115	3,7	5	3,7	5	6,6	9	0,7	1	0	0	0,7	1
Educación	06-07	68,8	130	10,1	19	6,9	13	12,2	23	2,1	4	0	0	0	0
	07-08	73,6	95	10,9	14	7,0	9	6,2	8	2,3	3	0	0	0	0
Primaria	08-09	68,5	76	17,1	19	9,0	10	2,7	3	2,7	3	0	0	0	0
	09-10	60,9	103	17,8	30	7,7	13	8,9	15	4,1	7	0,6	1	0	0
	10-11	74,4	134	17,2	31	6,7	12	1,7	3	0,0	0	0	0	0	0
	TOTAL		71,4	653	12,9	118	6,8	62	6,7	61	2,0	18	0,1	1	0,1
RELACIONES	06-07	75,3	110	3,4	5	9,6	14	10,3	15	0,7	1	0	0	0,7	1
LABORALES	07-08	82,1	110	4,5	6	7,5	10	5,2	7	0	0	0,7	1	0	0
	08-09	80,9	93	4,3	5	5,2	6	9,6	11	0	0	0	0	0	0
	09-10	78,0	85	2,8	3	11	12	8,3	9	0	0	0	0	0	0

	10-11	76,4	94	6,5	8	9,8	12	4,1	5	0,8	1	2,4	3	0	0
TOTAL		78,5	492	4,3	27	8,6	54	7,5	47	0,3	2	0,6	4	0,2	1
Trabajo social	06-07	85,0	91	0,9	1	1,9	2	12,1	13	0	0	0	0	0	0
	07-08	84,5	87	3,9	4	4,9	5	5,8	6	1,0	1	0	0	0	0
	08-09	84,2	96	2,6	3	3,5	4	7,9	9	0,9	1	0,9	1	0	0
	09-10	78,8	82	1,0	1	5,8	6	14,4	15	0	0	0	0	0	0
	10-11	79,6	78	5,1	5	4,1	4	11,2	11	0	0	0	0	0	0
TOTAL		82,5	434	2,7	14	4,0	21	10,3	54	0,4	2	0,2	1	0	0
Seguridad y Emerg.	07-08	52,5	53	47,5	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	08-09	57,3	55	41,7	40	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	09-10	75,3	67	32,6	29	1,1	1	2,2	2	0	0	0	0	0	0
	10-11	82,3	79	6,3	6	2,1	2	8,3	8	0	0	1	1	0	0
TOTAL		67,0	132	27,4	54	1,0	2	4,1	8	0	0	0,5	1	0	0
Psicopedagogía	01-02	76,7	69	0,0	0	8,9	8	12,2	11	0	0	0	0	2,2	2
	02-03	91,2	62	2,9	2	1,5	1	4,4	3	0	0	0	0	0	0
	03-04	90,7	49	0,0	0	0	0	3,7	2	5,6	3	0	0	0	0
	04-05	82,8	48	12,1	7	0	0	3,4	2	1,7	1	0	0	0	0
	05-06	85,0	85	8,0	8	6	6	1,0	1	0	0	0	0	0	0
	06-07	81,9	68	12,0	10	3,6	3	2,4	2	0	0	0	0	0	0
	07-08	90,8	108	5	6	2,5	3	1,7	2	0	0	0	0	0	0
	08-09	90,0	72	3,8	3	1,3	1	2,5	2	2,5	2	0	0	0	0
	09-10	82,4	84	8,8	9	3,9	4	4,9	5	0	0	0	0	0	0
	10-11	83,3	50	8,3	5	3,3	2	5,0	3	0	0	0	0	0	0
TOTAL		85,4	695	6,1	50	3,4	28	4,1	33	0,7	6	0,0	0	0,2	2

4.3.2. TASA DE RENDIMIENTO

Para la evaluación de rendimiento hemos utilizado la tasa de rendimiento global, hallada a partir de la proporción entre el número de créditos matriculados y el número de créditos aprobados.

La tasa de media de los estudiantes total se sitúa en 0,57, lo que implica un 57% de los créditos aprobados.

La titulación con una mayor tasa de rendimiento es Seguridad y Emergencias, con una tasa de 0,64, seguida por Maestro en Educación Primaria con una tasa de 0,63 y Psicopedagogía con una tasa de 0,59. Por otro lado las titulaciones con menor tasa de rendimiento son Turismo, con una tasa de 0,39 y seguida por Relaciones Laborales con un 0,5. La tasa más cercana a la media es la de Trabajo social, con un rendimiento de 0,54. En la figura 4.18 se muestra la tasa de rendimiento global por titulación.



Si analizamos la evolución de la tasa de rendimiento, observamos que está ha sido variable, oscilando desde 0,41 hasta 0,63. La tasa más baja, de 0,41 se encuentra en el inicio de la teleformación en el curso 2001-2002, siguiéndole las tasas del curso 2005-2006 de 0,50, y del curso 2006-2007 de 0,51. En estos cursos donde la tasa de rendimiento es menor es en el que se inicia la oferta de nuevas titulaciones. En la figura 4.19 se muestra la evolución de la tasa de rendimiento desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.



La evolución del rendimiento global por titulaciones muestra un aumento del rendimiento en todas las titulaciones, exceptuando Seguridad y Emergencias, que ha pasado de una tasa de rendimiento de 0,76 en el curso 2007-2008, a una tasa de 0,51 en el curso 2010-2011. En todas las demás titulaciones ha aumentado desde el inicio hasta el curso 2010-2011: Turismo ha pasado de 0,33 a 0,40, Maestro en Educación Primaria de 0,50 a 0,63, Relaciones Laborales de 0,40 a 0,49, Trabajo Social de 0,40 a 0,55 y Psicopedagogía de 0,41 a 0,62. Otro aspecto a destacar en relación a la evolución del rendimiento, es que en las titulaciones de Maestro en Educación Primaria, Trabajo Social y Relaciones Laborales, ha habido una evolución positiva desde los primeros cursos, habiendo una disminución del rendimiento en el último curso, curso en el que se comienza con los grados. En la tabla 4.8 puede verse de manera detallada la evolución del rendimiento por titulación.

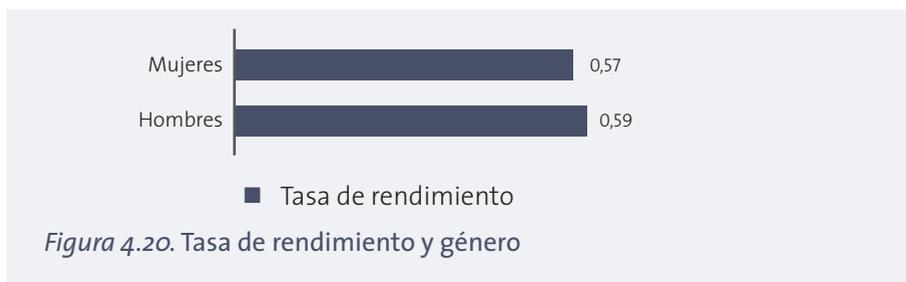
Tabla 4.8. Evolución de indicador de rendimiento por titulación

Titulación	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Turismo	-	-	-	-	0,33	0,42	0,36	0,40	0,39	0,40
Maestro Educación P.	-	-	-	-	0,50	0,57	0,62	0,68	0,68	0,63
Relaciones Laborales	-	-	-	-	-	0,40	0,44	0,54	0,57	0,49
Trabajo social	-	-	-	-	-	0,40	0,42	0,57	0,64	0,55
Seguridad y Emergencias	-	-	-	-	-	-	0,77	0,75	0,72	0,51
Psicopedagogía	0,41	0,58	0,56	0,64	0,56	0,60	0,53	0,60	0,62	0,62

4.3.2.1. Datos sociodemográficos y rendimiento global

Género

Los hombres tienen una tasa de rendimiento del 0,59, mientras que las de las mujeres se sitúa en 0,57. En la figura 4.20 se muestra la tasa de rendimiento en función del género desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.



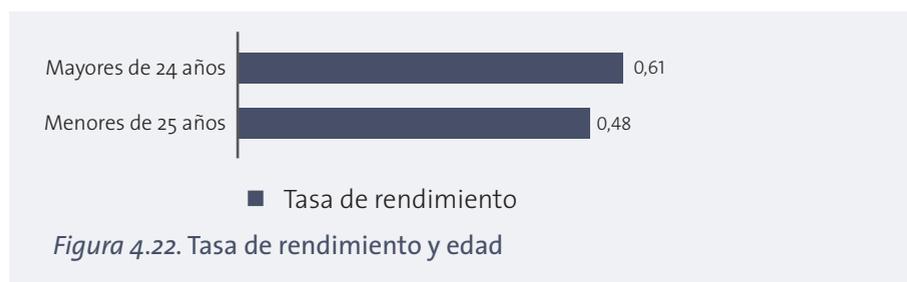
En todas las titulaciones el rendimiento es ligeramente superior en los hombres, exceptuando en Psicopedagogía, donde la diferencia es superior en las mujeres que tienen una tasa de rendimiento de 0,59 frente al 0,56

de los hombres. También destacar que en Seguridad y Emergencias es donde la diferencia en la tasa de rendimiento es mayor, siendo en los hombres de 0,66 frente al 0,59 de las mujeres. En la figura 4.21 se muestra la tasa de rendimiento por titulación y género.



Edad

En referencia a la edad, los mayores de 24 años tienen una tasa de rendimiento del 0,48, mientras que la de los menores de 25 años es de 0,61. En la figura 4.22 se muestra la tasa de rendimiento por grupo de edad.



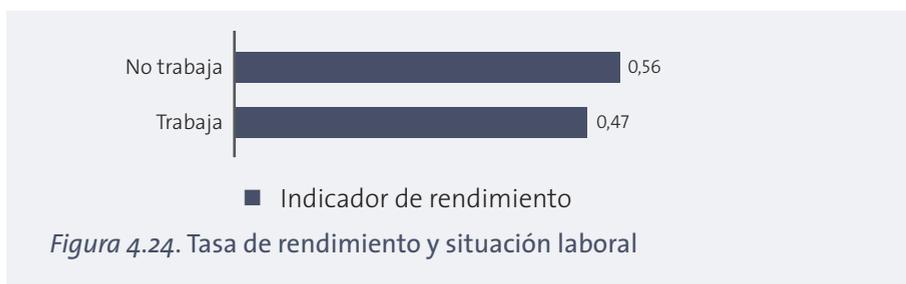
En todas las titulaciones el rendimiento es ligeramente superior en los mayores de 24 años. Destacar que en Psicopedagogía, es donde la dife-

rencia es menor, obteniendo un 0,02 más los mayores de 24 años. Las titulaciones con mayores diferencias entre los grupos de edad son Seguridad y Emergencias con una diferencia en la tasa de rendimiento de 0,19 y Maestro en Educación Primaria, con una diferencia de 0,16. En la figura 4.23 se muestra las tasas de rendimiento por grupo de edad en cada una de las titulaciones.



Situación laboral

En referencia a la situación laboral, los estudiantes que se encuentran trabajando tienen una tasa de rendimiento del 0,47, inferior a la de los estudiantes que no trabajan, que se sitúa en 0,56. En la figura 4.24 se muestra la tasa de rendimiento en función de la situación laboral.

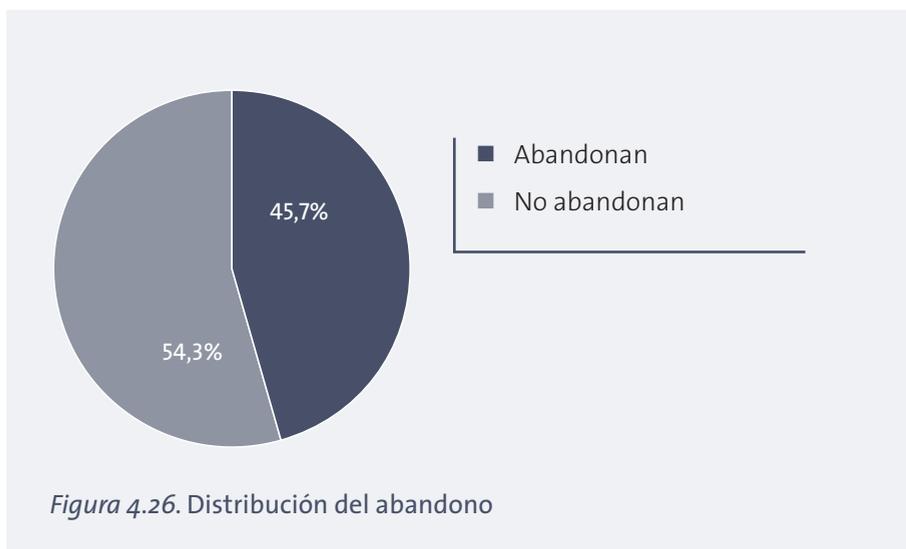


En las titulaciones de Seguridad y Emergencias y en Maestro en Educación Primaria el rendimiento es superior en los estudiantes que trabajan. Destaca Seguridad y Emergencias por una mayor diferencia, de 0,13 en la tasa de rendimiento entre ambos grupos de estudiantes. En Psicopedagogía, Turismo, Relaciones Laborales y Trabajo Social el rendimiento es superior en los estudiantes que no trabajan. En Psicopedagogía, es donde la diferencia es mayor, obteniendo 0,27 más los que estudiantes que no trabajan. En la figura 4.25 se muestra las tasas de rendimiento por situación laboral en cada una de las titulaciones.



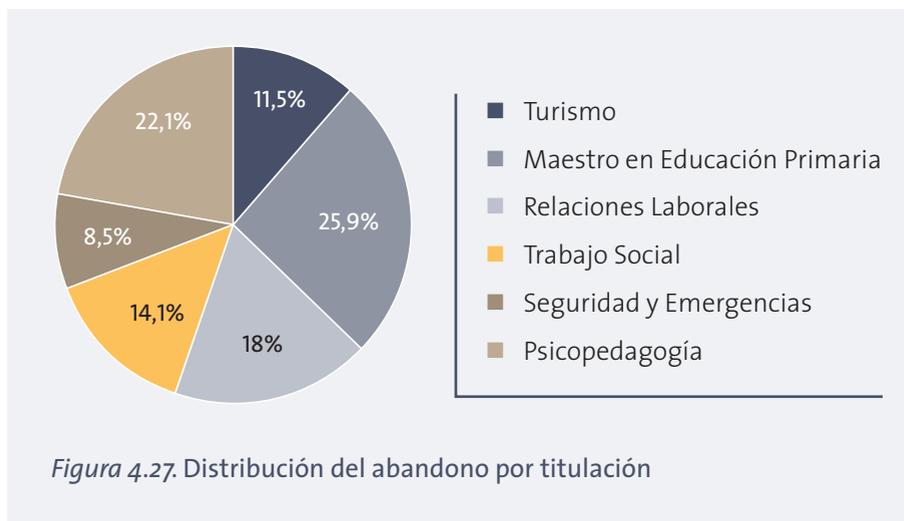
4.3.3. ESTUDIANTES QUE ABANDONAN

Para analizar el abandono en los estudiantes de teleformación hemos contabilizado el número de estudiantes que no se matriculan en el siguiente curso académico, siendo un total de 1731 estudiantes desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, lo que representa un 45,7% de los estudiantes de nueva matriculación en este periodo. En la figura 4.26 se muestra el porcentaje total de estudiantes que han abandonado.



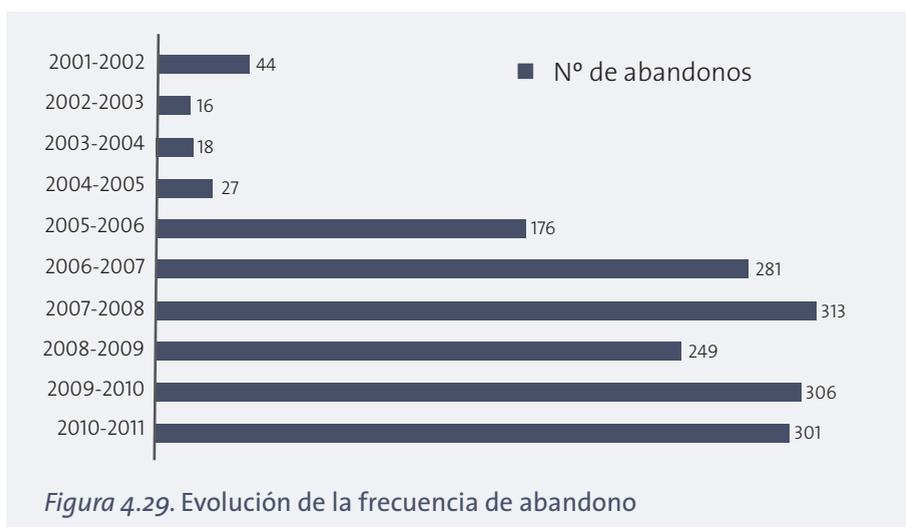
Del total de abandonos comprendidos entre el curso 2001-2002 y el curso 2010-2011, los mayores porcentajes corresponden a la titulación de Maestro en Educación Primaria con un 25,9% (448 estudiantes) y Psicopedagogía con un 22,1% (382 estudiantes). Por otro lado los menores porcentajes corresponden a la titulación más reciente, Seguridad y Emergencias con un 8,5% (147 estudiantes), y Turismo con un 11,5% (199 estudiantes). En la figura 4.27 se muestra la distribución total de los abandonos por titulación desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.

Si analizamos el porcentaje abandono de cada titulación con respecto a las nuevas matriculaciones, Turismo es la que tiene un mayor porcentaje de abandono, con un 66,6% (199 abandonos), seguida de Relaciones Laborales con un 48,7% (311 abandonos). Por otro lado las de menor porcentaje de abandono son Seguridad y Emergencias con un 37% (147 abandonos), Maestro en Educación Primaria con un 41,2% (448 abandonos) y Psicopedagogía con un 44,8% (382 abandonos). En la figura 4.28 se muestra el porcentaje total de estudiantes que han abandonado por titulación con respecto a las nuevas matriculaciones.



En referencia a la evolución del número de abandonos, este ha ido variando a medida que aumentaba el número de nuevas matriculaciones. En el curso 2001-2002, el número de abandonos fue de 44 estudiantes, lo que suponía un 48,9% con respecto a las nuevas matriculaciones. Hasta el curso 2004-2005 el número de abandonos era menor, ya que también lo eran el número de nuevas matriculaciones. A partir de curso 2005-2006, cuando comienzan las otras titulaciones, se incrementa hasta 176,

umentando hasta llegar a 301 abandonos en el curso 2010-2011. Este aumento ha ido acompañado de un mayor número de matriculaciones, con un porcentaje del 45% en el último curso. En la figura 4.29 se muestra la frecuencia de abandonos por curso académico, analizándose posteriormente los porcentajes con respecto a las nuevas matriculaciones por titulaciones.



La evolución de los abandonos por titulación se muestra en la tabla 4.8. Destaca Psicopedagogía por el descenso en el porcentaje de abandono, que en el curso 2001-2002 se situaba en el 49% (44 estudiantes) mientras que en el curso 2010-2011 es del 34,7% (25 estudiantes). Por otro lado la titulación en la que se ha producido un mayor aumento del abandono es en Seguridad y Emergencias, pasando de un 20% (21 estudiantes) en el curso 2007-2008 a un 43,6% (44 estudiantes en el 2010-2011). En las otras titulaciones las variaciones en la evolución de los porcentajes de abandono son menores.

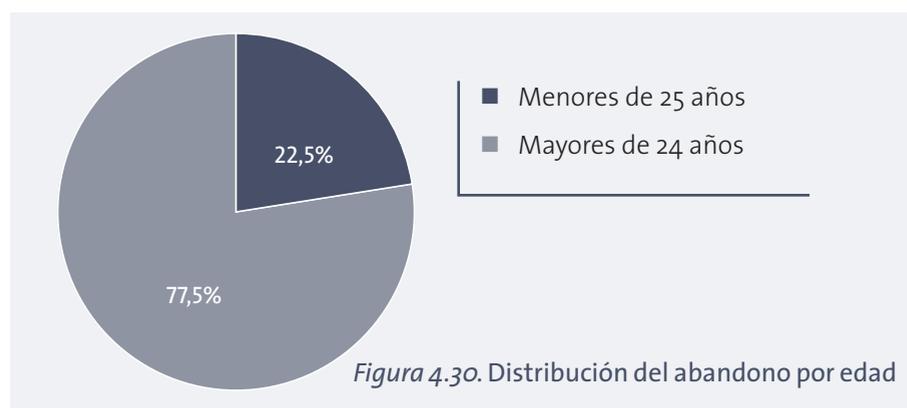
Tabla 4.9. Evolución de abandono por titulación

Titulación		2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011
Turismo	% f	–	–	–	–	68,6% (48)	53,1% (34)	76,9% (40)	60,7% (17)	74,4% (32)	66,7% (28)
Maestro Educa- ción Primaria	% f	–	–	–	–	44,2% (61)	48% (95)	47,2% (67)	34,2% (41)	37,4% (88)	41,6% (96)
Relaciones Laborales	% f	–	–	–	–	–	48,2% (66)	45,4% (64)	47,9% (57)	51,3% (60)	51,2% (64)
Trabajo social	% f	–	–	–	–	–	39,8% (43)	52,8% (57)	51,8% (58)	39,3% (42)	44,9% (44)
Seguridad y Emergencias	% f	–	–	–	–	–	–	20% (21)	42,9% (42)	43% (40)	43,6% (44)
Psicopedagogía	% f	49% (44)	23,5% (16)	32,7% (18)	46,6% (27)	60,9% (67)	50,6% (43)	51,2% (64)	40% (34)	41,9% (44)	34,7% (25)

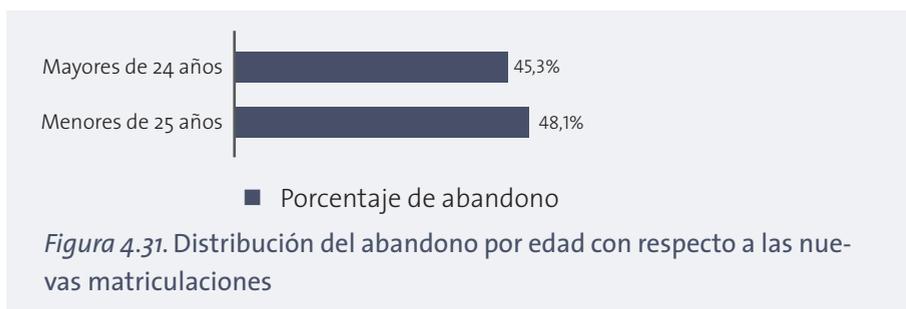
4.3.3.1. Abandonos y datos sociodemográficos

Edad

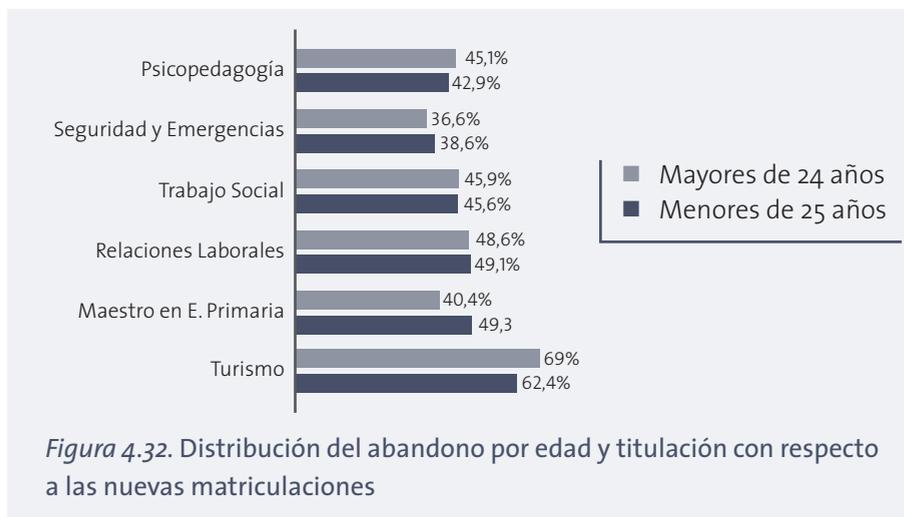
Del total de 1731 abandonos habidos en teleformación desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, un 22,5% (390 estudiantes) son menores de 25 años y un 77,5% (1341 estudiantes) mayores de esta edad. En la figura 4.30 se muestra la distribución total de los abandonos por grupo de edad.



Si analizamos el abandono de los estudiantes en relación con las nuevas matriculaciones, los menores de 25 años tienen un mayor porcentaje de abandono que los mayores de 24 años, siendo de un 48,1% y un 45,3% respectivamente. En la figura 4.31 se muestra el porcentaje de abandono con respecto a las nuevas matriculaciones.



Si analizamos los porcentajes de abandono por edad en cada una de las titulaciones con respecto a las nuevas matriculaciones, vemos que la mayor diferencia entre los grupos de edad se encuentra en Turismo, donde los menores de 25 años tienen un 62,4% de abandono (68 estudiantes) y los mayores de 24 años un 69% (131 estudiantes). En cambio, en Maestro en Educación Primaria son los menores de 25 años los que tienen un mayor porcentaje de abandono, con un 49,3% (100 estudiantes), frente al 40,4% (348 estudiantes) en el grupo de mayores de 24 años. En las otras titulaciones los porcentajes son bastantes similares, siendo las diferencias entre los dos grupos menores de un 3%. En la figura 4.32 se muestra la distribución del abandono en relación a las nuevas matriculaciones por titulación y edad.



Situación Laboral

Del total de estudiantes que han abandonado Teleformación desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, un 80,5% (1393 estudiantes) trabajaban y un 19,5% (338 estudiantes) no trabajaban. En la figura 4.33 se muestra la distribución total de los abandonos situación laboral.



Si tenemos en cuenta las nuevas matriculaciones, abandona un 46,8% de los estudiantes matriculados que trabajan, y un 42,5% de los que no trabajan. En la figura 4.34 se muestra el porcentaje de abandono de las nuevas matriculaciones por su situación laboral.

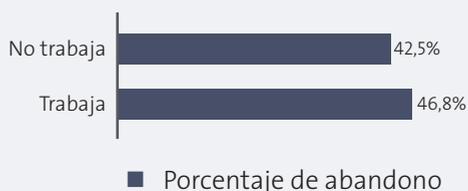


Figura 4.34. Distribución del abandono con respecto a las nuevas matriculaciones por situación laboral

Si analizamos los porcentajes de abandono en cada una de las titulaciones con respecto a las nuevas matriculaciones, vemos que la mayor diferencia entre la situación laboral se encuentra en Trabajo Social, donde de los estudiantes que trabajaban abandonaron un 48% (180 estudiantes) y de los que no trabajaban abandonaron un 40,1% (64 estudiantes). Le

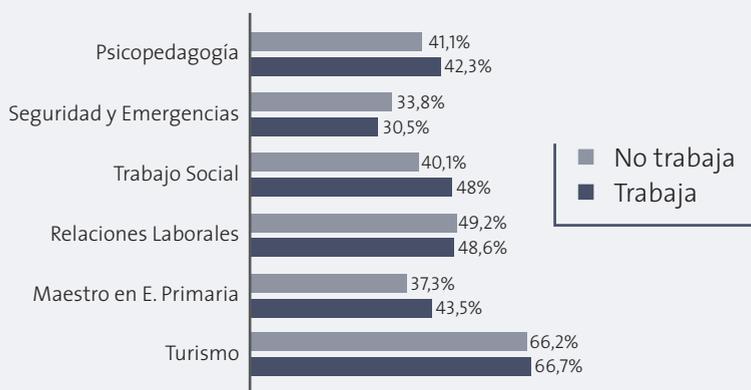
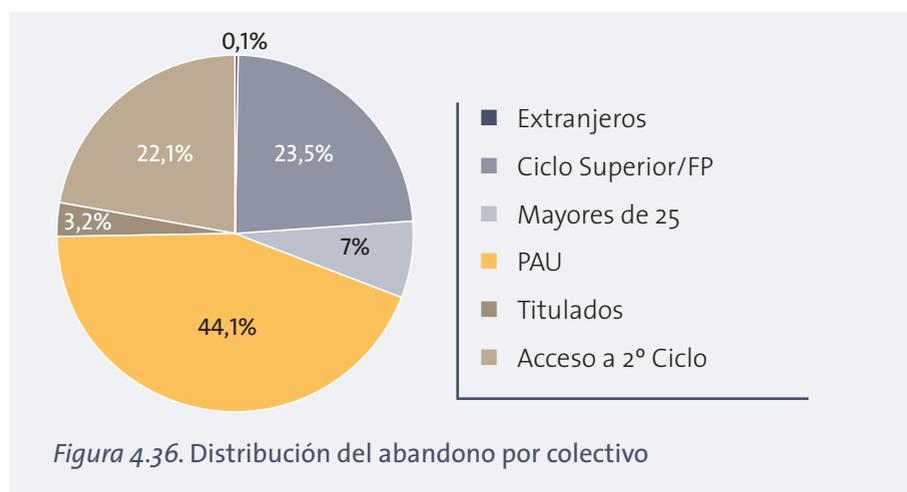


Figura 4.35. Distribución del abandono con respecto a las nuevas matriculaciones por titulación y situación laboral

sigue Maestro en Educación Primaria, donde de los estudiantes que trabajaban abandonaron un 43,5% (360 estudiantes) y de los que no trabajaban abandonaron un 37,3% (88 estudiantes). En Seguridad y Emergencias y en Relaciones Laborales de los estudiantes que ingresan, abandonan más los que no trabajan que los que trabajan. En la figura 4.35 se muestra la distribución del abandono en relación con las nuevas matriculaciones por titulación y situación laboral.

Colectivo

En la distribución por colectivos del total de abandonos de teleformación desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011, son los alumnos de PAU los de mayor porcentaje, con un 44,1% (763 abandonos). Le sigue los de FP o Ciclos Superiores con un 23,5% (407 abandonos), el Acceso por 2º Ciclo con un 22,1% (382 abandonos), los de la Prueba de Acceso con un 7% (122 abandonos), los titulados con un 3,2% (56 abandonos), y los extranjeros con un 0,1% (un abandono). En la figura 4.36 se muestra la distribución total de los abandonos por colectivo.



Si tenemos en cuenta las nuevas matriculaciones, el colectivo de los estudiantes con un mayor porcentaje de abandono con respecto a los de nueva matriculación, son los Extranjeros, que abandonan un 100% (siendo solo un abandono ya que había un solo estudiante matriculado). Le sigue los titulados, con un 54,3% y los de la Prueba de Acceso a Mayores de 25 años, con un 49%. El colectivo de acceso por 2º ciclo tiene el menor porcentaje, con un 44,8%. Por otro lado los de la PAU y FP/ Ciclos Formativos tienen el mismo porcentaje de abandono, un 45,6%. En la figura 4.37 se muestra los porcentajes de abandono por colectivos en relación con las nuevas matriculaciones desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2010-2011.



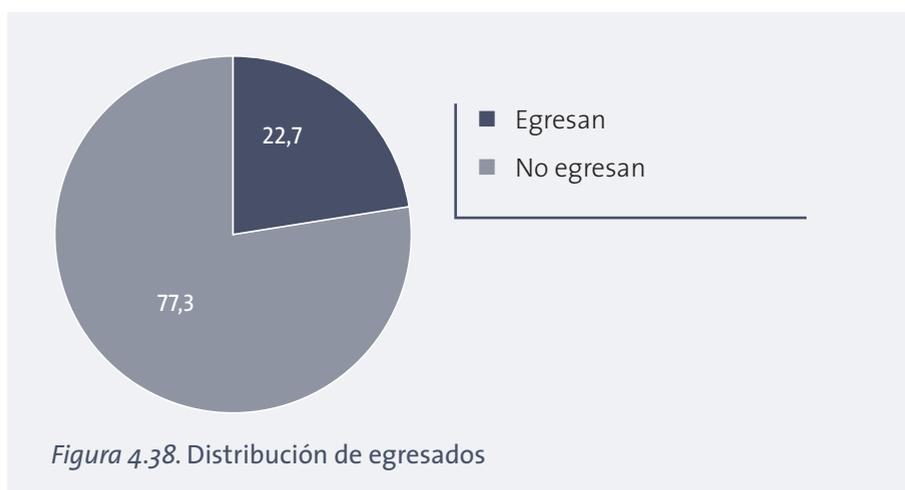
4.3.4. ESTUDIANTES EGRESADOS

El número total de estudiantes egresados en todas las titulaciones de Teleformación ha sido de 550.

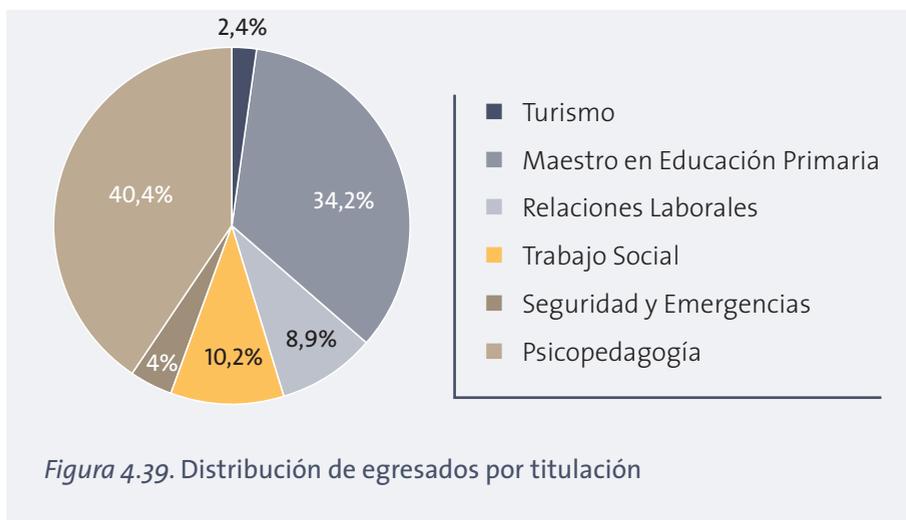
Para calcular el porcentaje de egresados en referencia a las nuevas matriculaciones hemos hallado el total de nuevas matriculaciones realizadas los años anteriores correspondientes a la duración de cada titulación. Para Psicopedagogía al ser una titulación de dos cursos, hemos tomado como referencia las matriculaciones realizadas hasta el curso 2009-2010, siendo

un total de 781. En Seguridad y Emergencias, al ser una titulación de cuatro cursos se han contabilizado las nuevas matriculaciones realizadas hasta el curso 2007-2008 siendo un total de 105. En el resto de las titulaciones, al tener una duración de tres cursos, se han contabilizado las matriculaciones realizadas hasta el curso 2008-2009, siendo 214 en Turismo, 598 en Maestro en Educación Primaria, 397 en Relaciones Laborales y 328 en Trabajo Social.

El total de estas matriculaciones ha sido de 2423 estudiantes, habiendo egresado 550, lo que supone un 22,7% egresados en relación a los estudiantes matriculados. En la figura 4.38 se muestra el porcentaje de estudiantes egresados con respecto a los matriculados en el periodo correspondiente.



La distribución del total de egresados por titulación es en Turismo de un 2,4% (13 egresados), en Maestro en Educación Primaria de 34,2% (188 egresados), en Relaciones Laborales de un 8,9% (49 egresados), en Trabajo Social de un 10,2% (56 egresados), en Seguridad y Emergencias de un 4% (22 egresados), y en Psicopedagogía de un 40,4% (222 egresados). En la figura 4.39 se muestra la distribución del total de egresados de teleformación por titulación.

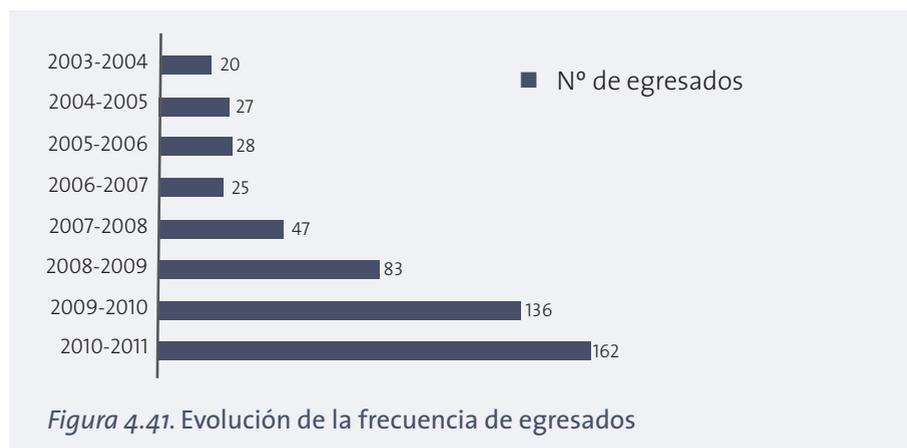


Si analizamos porcentaje de egresados en relación a las nuevas matrículas habidas en cada una de ellas, el mayor porcentaje de egresados es en Maestro en Educación Primaria con un 31,4%. Le sigue Psicopedagogía con un 28,4%, Seguridad y Emergencias con un 21% y Trabajo Social con un 17,1%. La titulación con un porcentaje más bajo de egresados en función de los estudiantes de nuevo ingreso es Turismo con un 6,1% y Relaciones Laborales con un 12,3%. En la figura 4.40 se muestra el porcentaje



de egresados en función de los estudiantes de nueva matriculación en todas las titulaciones.

La evolución del número de egresados ha sido variable. Los primeros cursos, en los que solo se ofertaba psicopedagogía el número de egresados era menor, siendo en el curso 2003-2004 de 20 egresados, en el curso 2004-2005 de 27, en el 2005-2006 de 28, y en el 2006-2007 de 25. En el curso 2009-2010 ya finalizan los primeros egresados de Maestro en Educación Primaria, por lo que su número aumenta a 47. En el curso 2008-2009 se suman egresados de Turismo y Trabajo Social, aumentando ese curso y el siguiente a 83 y 136 egresados respectivamente. En el curso 2010-2011 egresan también estudiantes de Seguridad y Emergencias, aumentando el número de egresados a 162. En la figura 4.41 se muestra la evolución del número de egresados por curso académico.



Por otro lado en la tabla 4.9 se muestra la evolución del número de egresados por curso académico, con la frecuencia de egresados y el porcentaje de egresados con respecto a los estudiantes de nueva matriculación en el curso académico inicial a los años de duración de la titulación. En todas las titulaciones, hay un aumento en el número egresados desde el primer hasta el último curso, con variaciones en los años intermedios en los porcentajes de egresados de las titulaciones de Psicopedagogía y

Turismo. En Maestro en Educación Primaria es donde más ha aumentado el porcentaje, pasando de un 17,4% (24 egresados) en el curso 2007-2008 a un 57,5% (69 egresados) en el curso 2010-2011. En Relaciones Laborales y Trabajo Social, también ha habido una evolución progresiva en el porcentaje de egresados. En el curso 2008-2009 en Relaciones Laborales hubo un 4,3% (6 egresados), pasando a un 24,4% (19 egresados) en el curso 2010-2011. En el caso de Trabajo Social ha pasado de un 6,5% (7 egresados) en el curso 2008-2009 a un 24,1% (27 egresados) en el curso 2010-2011. En la tabla 4.9 se muestra de manera detallada la evolución de los egresados por titulación.

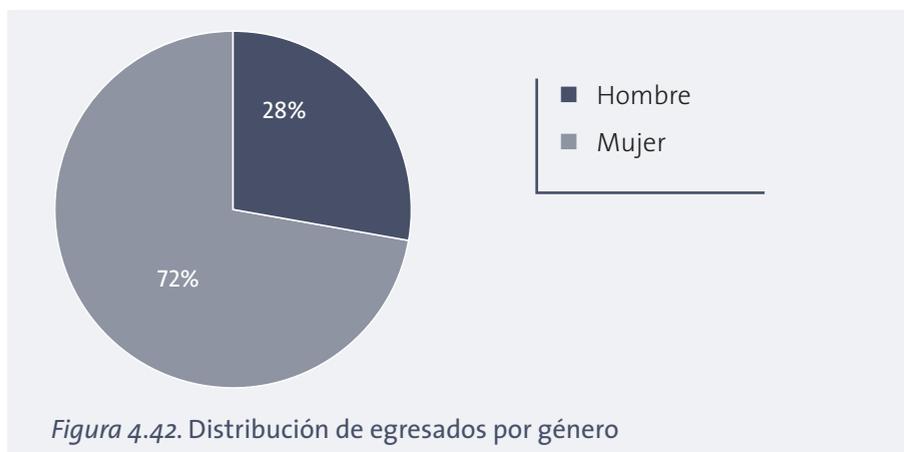
Tabla 4.10. Evolución de egresados por titulación

Titulación		2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011
Turismo	f %	–	–	–	–	(0) 0%	(3) 4,3%	(8) 12,5%	(2) 3,8%
Maestro Educación P.	f %	–	–	–	–	(24) 17,4%	(36) 18,2%	(59) 41,5%	(69) 57,5%
Relaciones Laborales	f %	–	–	–	–	–	(6) 4,3%	(14) 9,9%	(19) 24,4%
Trabajo social	f %	–	–	–	–	–	(7) 6,5%	(22) 20,4%	(27) 24,1%
Seguridad y Emergencias	f %	–	–	–	–	–	–	–	(22) 20,1%
Psicopedagogía	f %	(20) 22,2%	(27) 39,7%	(28) 50,9%	(25) 40,1%	(23) 20,9%	(31) 36,5%	(33) 26,4%	(35) 41,2%

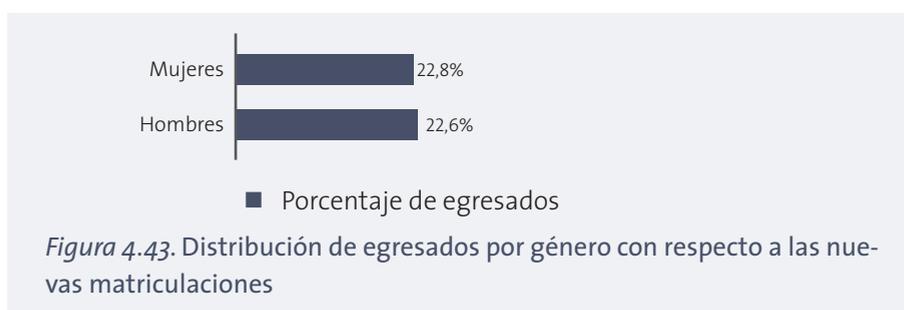
4.3.4.1. Egresados y datos sociodemográficos

Género

Del total de estudiantes egresados, un 72% (396 estudiantes) son mujeres y un 28% (154 estudiantes) hombres. En la siguiente figura se muestra la distribución total de los estudiantes egresados por genero.

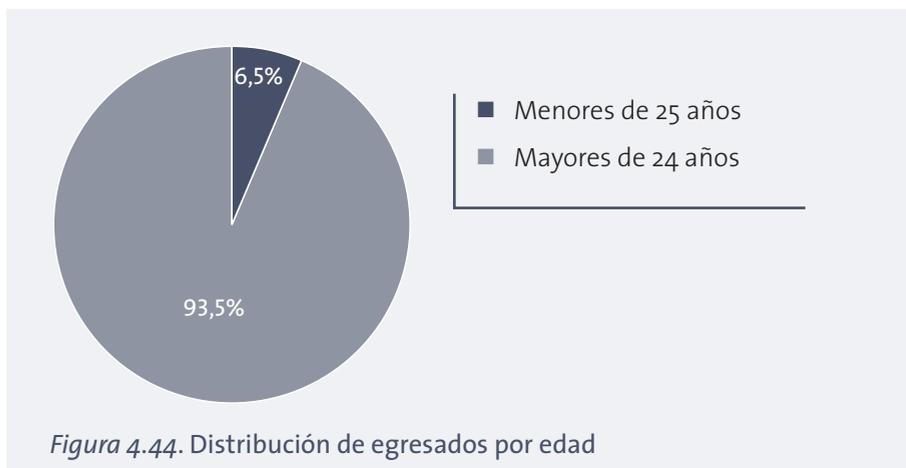


Si analizamos el porcentaje de egresados con respecto a los de nueva matriculación vemos, que la distribución de hombres y mujeres es similar, siendo de 22,6% (154 estudiantes) y de 22,8% (396 estudiantes) respectivamente. En la figura 4.43 se puede observar el porcentaje global de egresados por género con respecto a las nuevas matriculaciones.



Edad

Del total de estudiantes egresados, un 6,5% (36 estudiantes) son menores de 25 años y 93,5% (514 estudiantes) mayores de 24 años. En la figura 4.44 se muestra la distribución total de los estudiantes egresados por edad.

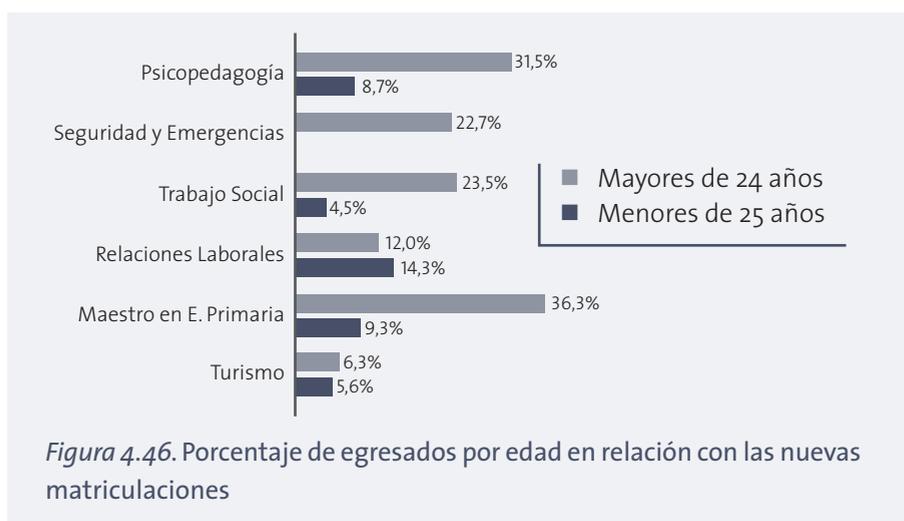


Si analizamos el porcentaje de egresados con respecto a los de nueva matriculación, vemos que los porcentajes de egresados entre menores de 25 años y mayores 24 años es de 7,9% y de 26,1% respectivamente, egresando en un porcentaje superior los mayores de 24 años. En la figura 4.45 se muestra la distribución de egresados por edad en relación con las nuevas matriculaciones.



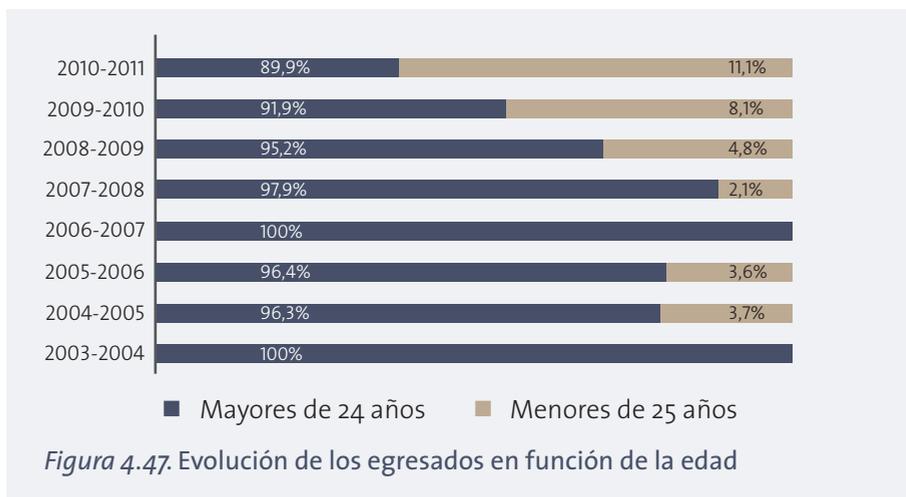
La diferencia existente entre los porcentajes de egresados por grupos de edad en función de los nuevas matriculaciones hacen interesante realizar un análisis por titulaciones. En la figura 4.42 se muestra dichos porcentajes, pudiendo observarse como en todas las titulaciones los porcentajes

de egresados mayores de 24 años son superiores. Las titulaciones con mayor diferencia entre los porcentajes de egresados son Maestro en Educación Primaria donde el grupo de egresados de menor edad representa un 9,3% (10 estudiantes) frente al 36,3% (78 estudiantes) de los de mayor edad, y Psicopedagogía donde el grupo de egresados de menor edad representa un 8,7% (104 estudiantes) frente al 31,5% (213 estudiantes) de los de mayor edad. En Seguridad y Emergencias han egresado un 22,7% de los mayores de 24 años, no habiendo egresado ninguno de los 8 estudiantes menores de 25 años que se habían matriculado en el curso 2007-2008. La menor diferencia entre porcentajes lo encontramos en Turismo, donde el grupo de egresados de menor edad representa un 5,6% (71 estudiantes) frente al 6,3% (214 estudiantes) de los de mayor edad. En la figura 4.46 se muestra el porcentaje de egresados por edad y titulación en relación a las nuevas matriculaciones.



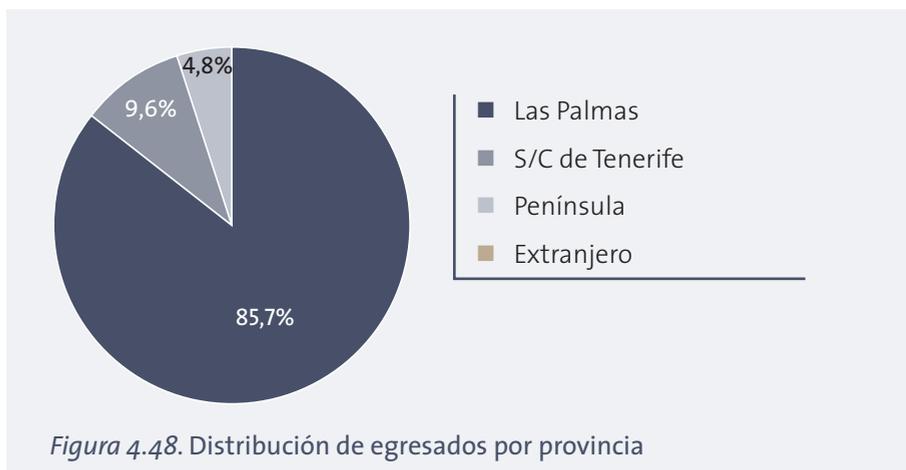
Por otro lado si analizamos la evolución de los egresados desde el curso 2003-2004 hasta el curso 2010-2011, podemos observar como ha habido un incremento en los porcentajes de estudiantes menores de 25 años, siendo inexistente en el inicio y situándose en un 11,1% (18 estudiantes) en el

último curso. En la figura 4.47 se muestra la evolución global de los egresados en función del grupo de edad.



Provincia

En referencia a la distribución por provincias del total de egresados en todas las titulaciones de teleformación, un 85,7% (466 egresados) es de



la provincia de Las Palmas, un 9,6% (52 egresados) de Santa Cruz de Tenerife y un 4,8% (26 egresados) de la península. En la figura 4.48 se muestra la distribución de egresados por provincia.

Si analizamos el porcentaje de egresados con respecto a los de nueva matriculación por provincia, vemos que el porcentaje de egresados de Las Palmas es de 21,7%, el de Santa Cruz de Tenerife del 25,5 %, el de la península del 36,6 %, el de otras provincias extranjeras de un 0%. En la figura 4.49 se muestra el porcentaje egresados en relación con nuevas matriculaciones por provincia.

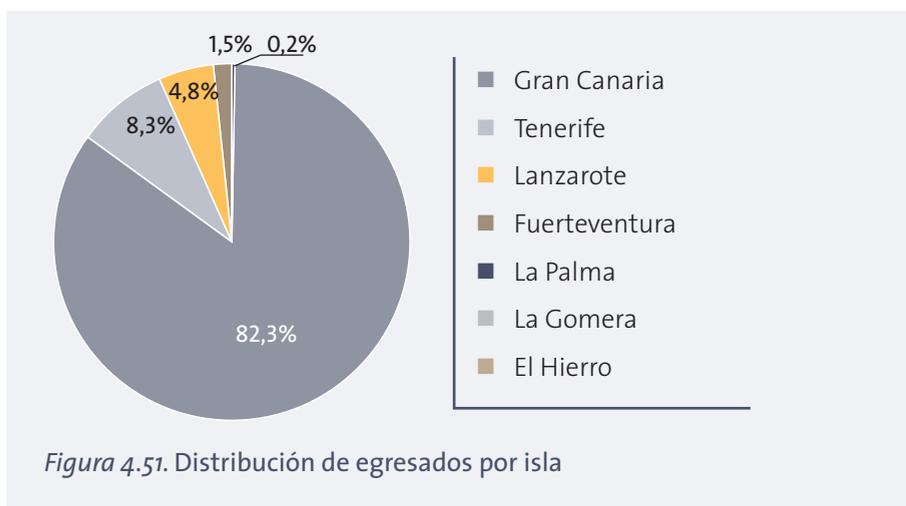


En relación con el porcentaje de egresados por titulación, en todas las titulaciones el porcentaje mayor de egresados es de Las Palmas, exceptuando Seguridad y Emergencias, en la que un 36,4% (8 egresados), es de Las Palmas, y un 63,6% (14 egresados) es de Santa Cruz de Tenerife. Por otro lado en Maestro en Educación Primaria es donde hay un porcentaje mayor de egresados de la península, siendo de un 12,1% (22 egresados). En la figura 4.50 se muestra el porcentaje de egresados por provincia en todas las titulaciones.



Isla

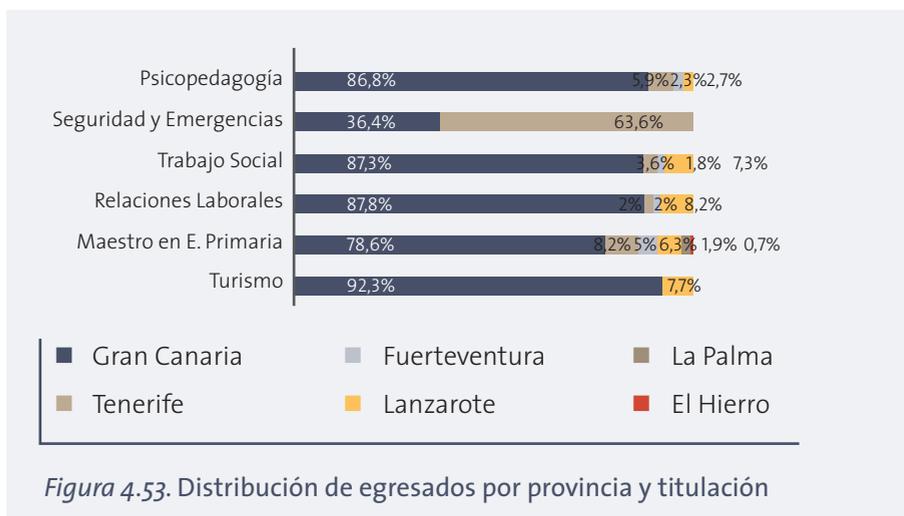
Del total de egresados de todas las titulaciones que residen en Canarias, un 82,3% (427 egresados) es de Gran Canaria, un 8,3% (43 egresados) de Tenerife, un 4,8% (25 egresados) de Lanzarote, un 2,9% (15 egresados) de La Palma, y un 0,2% (un egresado) del Hierro. En la figura 4.51 se muestra la distribución total de egresados por isla.



Si analizamos el porcentaje de egresados con respecto a los de nueva matriculación por isla, vemos que el porcentaje de egresados en Gran Canaria es de 22,5%, en Tenerife del 24%, en Lanzarote del 10,8 %, en Fuerteventura del 22,1%, en La Palma del 40% y el del El Hierro del 25%. En la figura 4.52 se muestra el porcentaje egresados en relación a las nuevas matriculaciones por isla.



En relación co el porcentaje de egresados por isla en cada una de las titulaciones, en todas ellas el porcentaje mayor de egresados es de Gran Canaria, exceptuando Seguridad y Emergencias, en la que un 36,4% (8 egresados) es de Gran Canaria, y un 63,3% (14 egresados) de Tenerife. De las islas menores, es en Lanzarote, donde hay un mayor porcentaje en todas las titulaciones, exceptuando Seguridad y Emergencias donde no hay egresados de estas islas. Le sigue Fuerteventura, donde el mayor porcentaje está en Maestro en Educación Primaria con un 5% (8 egresados). Por otro lado, el número de egresados de las islas menores de la provincia de Santa Cruz de Tenerife es escaso, siendo en Maestro en Educación Primaria donde hay representados egresados de estas islas, siendo en La Palma y el Hierro de un 1,6% (3 egresados) y un 0,6% (un egresado) respectivamente. En la figura 4.53 se puede observar de manera detallada el porcentaje de egresados por islas y titulación.



4.4. DISCUSIÓN

El número de nuevas matriculaciones en la modalidad de Teleformación de la ULPGC no ha dejado de crecer curso tras curso. Comenzó ofertándose Psicopedagogía con 90 nuevas matriculaciones en el curso 2001-2002, y en el curso 2010-2011 ya existían cinco titulaciones más con un total de 669 ingresos.

Estos datos corroboran el cumplimiento de los objetivos planteados en los sucesivos planes estratégicos institucionales de esta universidad, que proponían la ampliación y el desarrollo de los estudios reglados en la modalidad de enseñanza no presencial, facilitando el acceso a los estudios superiores a las personas que no pueden acudir con regularidad a la universidad. Igualmente, este aumento de la oferta se adapta a las propuestas del Consejo de Universidades (2010), que considera necesario incorporar en las universidades una oferta formativa flexible articuladas también en las modalidades no presenciales.

A pesar de este aumento es importante tener en cuenta que al diversificarse las titulaciones el número de nuevas matriculaciones ha disminuido

en Turismo, Relaciones Laborales, Psicopedagogía y Trabajo Social, aumentando en Maestro en Educación Primaria y Seguridad y Emergencias.

Las características demográficas de los estudiantes, muestran que aunque los mayores porcentajes de nuevas matriculaciones son estudiantes mayores con responsabilidades laborales, este perfil ha ido variando progresivamente. El género de los estudiantes es en un mayor porcentaje de mujeres en todas las titulaciones excepto en Seguridad y Emergencias. En relación a la edad la mayoría de las nuevas matriculaciones son estudiantes mayores de 24 años, siendo solo un 21,4 % menores de esta edad. Resulta llamativo la evolución seguida en las nuevas titulaciones con respecto a la edad, ya que en el curso 2001-2002 había un 1,1% menores de 25 años, aumentando este porcentaje a 28,1% en el curso 2010-2011. Igualmente de todos los cursos y titulaciones, un 78,6% de las nuevas matriculaciones trabajaban, habiendo una evolución en la que se ha pasado de un 100% de estudiantes que trabajaban en los cursos iniciales, a trabajar un 59,2% en el curso 2010-2011. Este perfil de los estudiantes de teleformación y la tendencia al aumento de estudiantes tradicionales coincide con el estudio realizado por Tubella y cols. (2011) en la Universidad Oberta de Catalunya, en el que concluyeron que aunque la participación de estudiantes jóvenes era notablemente inferior había aumentado en los últimos cursos.

Esta incorporación de estudiantes tradicionales a teleformación es inversa a los cambios en las edades de los estudiantes de las universidades presenciales españolas. Según el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2010-2011, en los últimos diez años se ha duplicado la presencia de mayores de treinta años, mientras que los menores de veinticinco años han reducido su presencia. Estos datos muestran una tendencia a la heterogeneidad de perfiles tanto en la modalidad presencial como en la no presencial. Esta variabilidad de perfiles también se hace patente en el colectivo de estudiantes de Teleformación, que comenzó siendo en un 100% estudiantes de acceso a través del 2º Ciclo en el curso 2001-2002 en la titulación de Psicopedagogía, a tener a partir del curso 2005-2006 los mayores porcentajes los estudiantes de la PAU y Ciclos Su-

periores, y los menores porcentajes los titulados y los de la Prueba de Acceso a mayores de 25 años.

En relación con la provincia de los estudiantes es importante tener en cuenta la distribución de las nuevas matriculaciones, ya que los planes estratégicos de la ULPGC, concretamente el del periodo 2007-2010, planteaba en una de las acciones el incremento de la oferta de estudios oficiales en la modalidad no presencial para atender a las demandas de Canarias, y de carácter nacional e internacional. En relación a Canarias, el 84,3% de las nuevas matriculaciones son de la provincia de Las Palmas y el 10,1% de Santa Cruz de Tenerife, siendo solo del 6,2% los de la península y no estando prácticamente representados los estudiantes extranjeros. Aunque si analizamos la evolución vemos que la tendencia es hacia el aumento de alumnos nacionales, su porcentaje es todavía pequeño, y se produce fundamentalmente en la titulación de Maestro en Educación Primaria. Estos datos hacen necesario plantearse la necesidad de dar información a nivel nacional e internacional de los estudios ofertados en Teleformación, y diseñar posibles estrategias que permitan la ampliación de fronteras, competitividad e internalización de la diversidad de oferta no presencial de esta institución.

Para analizar la tasa de rendimiento de los estudiantes hemos utilizado uno de los indicadores propuestos por el Consejo de Universidades (2001, 2002, 2010), basado en la proporción de créditos ordinarios superados sobre el total de créditos ordinarios matriculados en el curso académico. En Teleformación de la ULPGC la media de todos los cursos en un 0,57, lo que implica un 57% de asignaturas aprobadas. Si comparamos este dato con el de las universidades presenciales, ofrecido por el informe de la Universidad Española en Cifras 2010 (Hernández Armentero, 2010) donde sitúa la tasa media de rendimiento en las universidades públicas españolas en un 0,64 vemos que en teleformación es ligeramente inferior. Por otro lado si lo comparamos con el contexto de la ULPGC, según el informe la ULPGC en Cifras 2010, la tasa de rendimiento de alumnos era de 0,53, algo inferior a la de teleformación. Por otro lado si realizamos la comparación con una universidad a distancia, vemos que según los datos apor-

tados por el informe de Responsabilidad Social de la UNED 2010, en el curso 2008-2009 la tasa de rendimiento era de 0,37. Estos datos son solo indicativos, ya que hay que tener en cuenta que las diferencias entre las titulaciones afectan al rendimiento y sería necesario un análisis más exhaustivo y detallado que permitiera una comparación de las diferentes instituciones y modalidades. En concreto, en nuestra modalidad es Maestro en Educación Primaria y Psicopedagogía las que tienen una tasa de rendimiento mayor, mientras que en Relaciones Laborales y Turismo es menor.

Por otro lado, en relación a las tasas de rendimiento y las características sociodemográficas de los estudiantes, las diferencias a destacar son la de los grupos de edad, siendo superior (0,61) en el grupo de mayores de 24 años, que en el grupo de menores de 24 años (0,48). Además, en todas las titulaciones el rendimiento es mayor en los estudiantes de más edad. Este dato podría contradecir algunas de las propuestas de autores como Rovai (2009), que considera que menor rendimiento contrastado en la educación a distancia se debe a la existencia de un mayor porcentaje de estudiantes no tradicionales. En este caso, tanto la tasa de rendimiento, como el porcentaje de egresados con respecto a las nuevas matriculaciones es superior en los estudiantes mayor edad, siendo menores los porcentajes de abandono.

En referencia a la situación laboral, la tasa de rendimiento varía. Aunque la tasa global es superior en los estudiantes que no trabajan (0,56) frente a los que trabajan (0,47), esto difiere según las titulaciones. Así, en Seguridad y Emergencias y Psicopedagogía, los estudiantes que trabajan tienen un mayor rendimiento.

El porcentaje de abandonos con respecto a las nuevas matriculaciones se sitúa en un 45,7%. Estos altos porcentajes de abandono, corroboran las tasas altas de abandono en educación a distancia descritas por diversos autores (Carr, 2000; Diertz-Uhler, Fisher y Han, 2007; Frydenberg, 2007; Park, Bowman, Care, Edwards y Perry, 2008).

Igualmente el porcentaje de egresados con respecto a las nuevas matriculaciones se sitúa en un 22,7%. Este dato es similar al estudio realizado

por Carnoy y Cols (2011) en la Universidad Oberta de Catalunya en el que concluyeron que sólo el 21,5% terminaban los estudios. Otro dato importante es que los estudiante de mayor edad egresan más y abandonan menos, datos que coincide también con el de estos autores que concluyeron que la edad se relaciona positivamente con la tasa de terminación.

Por otro lado en el caso de la situación laboral existe un menor porcentaje de estudiantes egresados que trabajan con respecto a las nuevas matriculaciones, y un mayor porcentaje de abandono en este grupo, aunque las diferencias son bajas y variables en las titulaciones. En el caso de los egresados por provincia e isla los mayores egresados corresponden a la provincia de Las Palmas y a la isla de Gran Canaria, ya que es de donde son el mayor porcentaje de nuevas matriculaciones. Pero si analizamos los egresados con respecto al número de estudiantes de nueva matriculación por provincia, el mayor porcentaje corresponde a los de la península, seguido de los de Santa Cruz de Tenerife y después de los de Las Palmas. Y en el caso de las islas es La Palma y El Hierro las que tienen un porcentaje de egresados ligeramente superior seguida de Tenerife, Gran Canaria y Fuerteventura, siendo el menor porcentaje de Lanzarote. Con este dato. Hay que tener en cuenta que el número de nuevas matriculaciones difiere en cada provincia e isla, aunque si puede indicarnos que la cercanía geográfica no parece asociada a una mayor tasa de egresados.

Estos datos hacen evidente la posible influencia en el rendimiento de las características de los estudiantes y factores de rendimiento planteada en los modelos propuestos por Rovai (2003) y Park y Choi (2009), aunque se hace necesario profundizar en estas características, otras variables asociadas y la dirección de su influencia en el rendimiento.

4.5. CONCLUSIONES

El número de titulaciones ofertadas y alumnos de nueva matriculación no ha dejado de aumentar curso tras curso en Teleformación. Las titulaciones de Psicopedagogía y Maestro en Educación Primaria es en la que

mayor porcentaje de nuevas matriculaciones ha habido. En la primera de ellas por ser la titulación ofertada durante más cursos, y la segunda por ser la titulación donde mayor número de alumnos se han matriculado cada curso. Por otro lado Turismo es la titulación en la que menos nuevas matriculaciones ha habido, seguida de Relaciones Laborales. A pesar del aumento de nuevas matriculaciones, es importante resaltar en la evolución una disminución del número de nuevas matriculaciones en todas las titulaciones, exceptuando Seguridad y Emergencias donde el incremento a sido solo de cinco estudiantes y Maestro en Educación Primaria donde el incremento es mayor, siendo de 90 estudiantes. Esto puede estar relacionado además de por la diversificación de titulaciones a otros factores sociales, económicos o educativos que se hace necesario explorar.

En relación con el perfil sociodemográfico de las nuevas matriculaciones consideramos importante destacar además del perfil característico de los estudiantes, la evolución y cambios habidos desde los inicios, ya que existe una tendencia hacia una mayor diversificación del perfil en relación a los grupos de edad, colectivos, provincias e islas de residencia.

La mayoría las matriculaciones son mujeres en todas las titulaciones (exceptuando Seguridad y Emergencias), y a lo largo de los diferentes cursos, sin variaciones destacables en la evolución que ha tendido a un mayor número de mujeres. En referencia a la edad, característica que diferencia a estudiantes tradicionales de los no tradicionales, aunque la mayoría sigue siendo estudiantes adultos, mayores de 24 años, ha habido una evolución curso tras curso hacia un aumento de los estudiantes menores de esta edad. Esta modalidad, diseñada inicialmente para estudiantes adultos, se está convirtiendo en una opción más de estudio para los estudiantes jóvenes. Igualmente aunque la mayoría de los estudiantes trabajan, la evolución se ha dirigido hacia un aumento de los estudiantes que no trabajan. Esta diversidad de perfiles se muestra también en los colectivos de acceso, que eran inicialmente estudiantes de 2º Ciclo de Psicopedagogía, estando ahora representados en su mayoría estudiantes de la PAU y Ciclos Superiores, y en un menor porcentaje los titulados y los de la Prueba de Acceso a Mayores de 25 años.

La provincia de los estudiantes es mayoritariamente Las Palmas, seguida de Santa Cruz de Tenerife, y en menor proporción de la península. Sin embargo el porcentaje de alumnos de la península va en aumento curso tras curso, aunque este grupo sigue siendo bastante menor que los de Canarias. En el caso de extranjeros la participación es prácticamente inexistente. En este sentido, consideramos importante revisar posibles estrategias que permita dar a conocer la oferta formativa en otras provincias y aumentar la incorporación de nuevos alumnos logrando optimizar las posibilidades de educación a distancia que ofrece esta modalidad. En el caso de las islas, la tendencia es similar, siendo la mayoría de Gran Canaria, seguida con un menor porcentaje en Tenerife y las islas menores. En relación con las titulaciones destacar que Maestro en Educación Primaria es la que tiene mayores estudiantes de la península y Seguridad y Emergencias de la isla de Tenerife.

En relación con el rendimiento, es destacable la existencia de una mayor tasa de rendimiento en los estudiantes mayores de 24 años en todas las titulaciones. También pero con menor diferencia obtienen un mayor rendimiento los hombres y los estudiantes que no trabajan. En referencia a la evolución del rendimiento, este se ha mantenido relativamente estable, disminuyendo en los cursos académicos en los que comienzan nuevas matriculaciones, dato que podría indicar un menor rendimiento en los primeros cursos. Por otro lado las titulaciones con un mayor rendimiento son Maestro en Educación Primaria y Psicopedagogía, y las de menor rendimiento Turismo y Relaciones Laborales.

Por otro lado, existe un alto porcentaje de estudiantes que abandonan (47,5%), siendo mayor en los menores de 25 años. Paralelamente, el porcentaje de egresados en función de las nuevas matriculaciones es bajo, de un 25,7%, siendo mayor en los estudiantes mayores de 24 años y en los que no trabajan. En relación con las titulaciones Turismo y Relaciones Laborales son las que tienen un mayor porcentaje de abandono y menos egresados, mientras que en Maestro en Educación Primaria y Psicopedagogía ocurre lo contrario. En referencia a la provincia y la isla de los estudiantes, son las provincias de la península y algunas islas menores las que tienen

un mayor porcentaje de egresados en relación con las nuevas matriculaciones, por lo que la cercanía geográfica parece tener influencia en el número de egresados por existir un mayor número de matriculaciones.

Los resultados de este capítulo muestran una tendencia a la heterogeneidad de perfil en los estudiantes de teleformación, además de la posible influencia de algunas de las características demográficas de los estudiantes como la edad o la situación laboral en el rendimiento, abandono o finalización de los estudios. Ante esta realidad, es necesario tener en cuenta que la modalidad de teleformación ha sido diseñada inicialmente para alumnos adultos, estudiantes no tradicionales con responsabilidades familiares y laborales, y que el cambio y evolución de estas características hacen necesario analizar que variables concretas pueden estar influyendo en los resultados académicos y la dirección de la influencia de estas variables.

CAPÍTULO 5

CARACTERÍSTICAS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se describe el perfil y características de los estudiantes de teleformación de la ULPGC a través de los datos recogidos con cuestionarios. Es un estudio descriptivo en el que se analizan diversas variables que nos permite conocer características generales del alumnado, centrándose en los datos sociodemográficos, condiciones académicas de partida, hábitos de estudios, estilos de aprendizaje, rendimiento académico declarado, motivos para estudiar, ventajas e inconvenientes percibidos y variables del contexto personal y social.

5.1. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar el perfil y las características de los estudiantes de teleformación de la ULPGC, además de conocer sus comportamientos, valoraciones y percepciones.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir las características sociodemográficas de los estudiantes de teleformación
- Describir su situación académica de partida y sus hábitos de estudio.
- Analizar y describir sus estilos de aprendizaje.
- Determinar las ventajas e inconvenientes percibidas por los estudiantes.
- Describir los motivos para realizar una titulación universitaria y para acceder a la modalidad de teleformación.
- Describir variables de su contexto personal y social.

5.2. MÉTODO

5.2.1. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio son los estudiantes de todos los cursos de las diferentes titulaciones que se imparten en la modalidad de teleformación de la ULPGC, que en el curso del 2009-2010 estaba formada por 1403 estudiantes.

En relación con la muestra no se ha considerado necesario realizar muestreo selectivo, ya que se pretendía llegar al mayor número de estudiantes posibles. Se realizó un muestro no probabilístico, disponiendo los cuestionarios para que fueran cumplimentados de manera voluntaria.

Se ha obtenido una muestra de 401 estudiantes que han contestado a un cuestionario de estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social , y 388 que han contestado al cuestionario de estilos de aprendizaje. El tamaño de la muestra permite tener un nivel de confianza de 95,5% y un margen de error de +/- 5%.

5.2.2. INSTRUMENTOS

En este estudio han sido utilizados dos cuestionarios: el cuestionario de los estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social, y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Cuestionario de los estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social

Es un cuestionario ad-hoc elaborado para esta investigación, y analiza las características sociodemográficas, hábitos de estudio, rendimiento,

percepciones y variables del contexto personal y social de los estudiantes. Para su diseño y elaboración nos basamos en la revisión previa de la literatura y en entrevistas exploratorias realizadas con cuatro estudiantes de Teleformación. Estas entrevistas de carácter exploratorio, tuvieron como objetivo conocer un poco más el contexto específico de esta modalidad y recoger información general sobre la perspectiva de los estudiantes.

Una vez elaborado, el cuestionario fue depurado y validado por el sistema de jueces, con expertos en teleformación. Fue revisado por tres profesores de la ULPGC y un profesor externo a esta universidad.

Posteriormente se realizó una aplicación piloto previa a alumnos, con el objetivo de detectar posibles errores y mejorar el instrumento elaborado. En esta aplicación piloto participaron 42 estudiantes, que además de cumplimentar el cuestionario, aportaron sugerencias para su revisión. Tras realizar los diferentes cambios, se volvió a realizar una aplicación piloto a un total de diez alumnos.

El cuestionario pretende recoger información de los siguientes apartados:

- **Características sociodemográficas**

En este apartado se recoge información referente al género, edad, lugar de residencia, número de hijos, personas con las que convive, curso, estudios matriculados, lugar en el que reside, situación laboral y modo de financiación de los estudios en teleformación.

- **Condiciones académicas de partida**

En este apartado se hace referencia a la titulación con la que han accedido a teleformación, los años transcurridos desde la finalización de estudios previos, el rendimiento previo obtenido, la nota media anterior, la repetición de cursos anteriores y si han comenzado estudios sin concluir en otra universidad.

- **Hábitos de estudios**

En este apartado se recoge información sobre el tiempo semanal dedicado al estudio, horarios de estudio, momento de estudio, frecuencia de conexión a la plataforma, frecuencia de asistencia a las sesiones presenciales y frecuencia de solicitud de ayuda al profesorado.

- **Rendimiento en teleformación**

Para analizar el rendimiento obtenido en teleformación se recoge información sobre la interrupción previa de estudios desde que comenzaron en esta modalidad, y el número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas.

- **Motivos para estudiar**

Los motivos para estudiar se dividen en motivos de elección para estudiar en la modalidad de teleformación y los motivos de comenzar una titulación universitaria.

- **Ventajas e inconvenientes percibidos**

Se recoge información en dos preguntas de opción múltiple sobre las ventajas e inconvenientes percibidos.

- **Variables del contexto personal y social**

Este apartado está compuesto por 32 preguntas en una escala lickert, con cinco alternativas de respuesta en función del grado de acuerdo: 1 (Muy bajo), 2 (Bajo), 3 (Medio), 4 (Alto) y 5 (Muy alto). Los ítems se han agrupado en siete apartados relativos a: expectativas previas al comienzo, formación y experiencia previa, factores externos, satisfacción, competencia y esfuerzo autopercebido, integración social e interacción social.

Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)

El cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), es una adaptación del cuestionario LSQ de Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford, que ha sido validado en España y en el ámbito académico. El LSQ (Learning Stile Questionnaire) es uno de los más importantes instrumentos de medida de los estilos de aprendizaje, fue realizado en 1992 por Honey y Mumford's y está basado en el LSI de Kolb de 1976.

La elección de este cuestionario se ha basado en su idoneidad como instrumento de evaluación de los Estilos de aprendizaje, ya que está avalado por un riguroso respaldo empírico que asegura su validez y fiabilidad

y además nos facilita una rica muestra de contraste con el alumnado analizado en otros estudios.

La fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrado en la investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 facultades de las Universidades Autónomas y Politécnica de Madrid (Alonso y cols., 1999).

En referencia a la fiabilidad, obtuvieron resultados aceptables, siendo el coeficiente Alfa obtenido en cada estilo de aprendizaje el siguiente:

- Estilo Activo: ,63
- Estilo Reflexivo: ,73
- Estilo Teórico: ,66
- Estilo Pragmático: ,69

Para comprobar la validez sometieron el cuestionario a varios análisis: análisis de contenido mediante jueces, análisis de los ítems y análisis factoriales, obteniendo resultados satisfactorios.

El CHAEA, consta de 80 ítems de respuesta dicotómica, de los cuales 20 corresponden a cada estilo de aprendizaje y están distribuidos aleatoriamente. La puntuación absoluta que cada persona obtiene en cada grupo de 20 ítems, indica el nivel que alcanza en las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Esta puntuación se obtiene por la suma del número de respuestas positivas a cada una de las preguntas, agrupadas por Estilo de Aprendizaje. De esta forma se obtienen los datos precisos para valorar las preferencias de cada alumno en cada uno de los estilos y obtener, por tanto, su perfil de aprendizaje. En el anexo II se muestra la distribución de los ítems en cada estilo de aprendizaje.

La puntuación máxima que se puede alcanzar en cada estilo es 20. En este sentido convendría matizar que la puntuación obtenida en cada uno de los estilos es relativa y que no significa lo mismo obtener una puntuación de 13 en estilo activo que un 13 en estilo reflexivo. En este sentido, para facilitar el análisis de los resultados obtenidos emplearemos un baremo general de interpretación (Tabla 5.1) establecido por Alonso y cols.

(1999), que categoriza los resultados de los distintos estilos en cinco grupos (muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo).

5.2.3. PROCEDIMIENTO

El formato de los cuestionarios fue electrónico. A través de los distintos tablones y foros generales se solicitó a los alumnos su participación, informándoles de su carácter voluntario y confidencial y facilitándoles un enlace a través del cual acceder a los cuestionarios. Posteriormente se envió un correo electrónico a los profesores de las diferentes titulaciones solicitándoles que pusieran la información y los cuestionarios en los foros de sus asignaturas.

A través del enlace facilitado para su cumplimentación, los alumnos accedían primero al cuestionario de estudiantes elaborado para esta investigación. Una vez cumplimentado este cuestionario se les proponía la realización del cuestionario de estilos de aprendizaje, también de forma confidencial y voluntaria, y ofertándoles la posibilidad de conocer los resultados de sus estilos de aprendizaje.

La recogida de datos se realizó desde el 14 al 25 de mayo del 2010. Procediendo posteriormente a su codificación y análisis con el programa SPSS versión 15. Los análisis realizados en este estudio de carácter exploratorio están basados fundamentalmente en la estadística descriptiva.

5.3. RESULTADOS

5.3.1. CARACTERÍSTICA SOCIODEMOGRÁFICAS

Género

En cuanto al género de los encuestados, las mujeres representan el mayor porcentaje de la muestra, con un 70% (280 estudiantes), mientras que los

hombres representan el 30% (120 estudiantes) de la misma. La distribución de la muestra por género puede verse en la figura 5.1.



Edad

Las edades de los estudiantes oscilan entre 19 y 59 años, estando la media en 33,4 años, con una desviación típica de 8,07. Aparece una alta dispersión en la edad de la muestra, variando desde un mínimo de 19 años a un máximo de 59. Como podemos observar en la gráfica 5.2, el mayor porcentaje de estudiantes, un 39,8% (159 estudiantes) se encuentra entre la franja de edad de 25 a 34 años, seguido por la franja de 35 a 44 años que está formada por un 33% (132 estudiantes) de la muestra. Los estudiantes más jóvenes, con edades comprendidas entre 19 y 24 años, conforman el 16,3% (65 estudiantes) de la muestra.

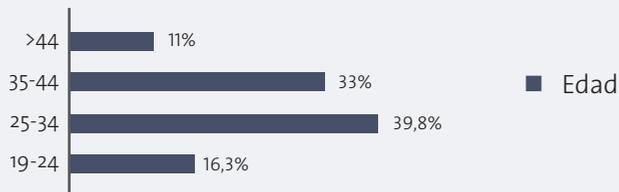


Figura 5.2. Distribución por edad

Titulación

En referencia a la titulación que están cursando, los mayores porcentajes corresponden a estudiantes de Trabajo Social y Relaciones Laborales, que representan un 28,4% (114 estudiantes) y un 24,7% (99 estudiantes) respectivamente. Le siguen las titulaciones de Maestro en Educación primaria con un 15,5% (62 estudiantes), Seguridad y Emergencias con un 12,7% (51 estudiantes), y Psicopedagogía (49 estudiantes). Los porcentajes más bajos se corresponden con la titulación de Turismo y el Máster en Procesos Educativos. En la figura 5.3 se puede observar la distribución de la muestra por titulación.



Figura 5.3. Distribución por titulación

Curso

En lo referente al curso en el que se encuentran matriculados, el mayor porcentaje de la muestra, un 44,2% (174 estudiantes), pertenecen al primer curso. A continuación, donde se observa un mayor volumen de alumnos/as matriculados es el segundo curso, que engloba al 20,1% (79 estudiantes) de la muestra, aunque le sigue muy de cerca el porcentaje de aquellos que estudian tercer curso, pues suponen un 18% (71 estudiantes). En la figura 5.4 se muestra los porcentajes de la muestra por curso.



Lugar de residencia

Los estudiantes residen mayoritariamente en la isla de Gran Canaria, donde viven un 71,8%. (282 estudiantes). Los residentes en la isla de Tenerife, son los que representan el segundo porcentaje más alto, pero con una importante diferencia ya que representan solo un 10,2% (40 estudiantes). Por otro lado en Fuerteventura y Lanzarote vive un 11,4% (35 estudiantes), y entre La Palma y La Gomera viven un 2,3% (9 estudiantes). Finalmente, del lugar de residencia destacar, que el 4,3% (17 estudiantes) que ha seleccionado la opción otros, reside en otros lugares de España, habiendo solo un caso de una residente en Italia. En la figura 5.5 se muestra la distribución por lugar de residencia.



Personas con la que conviven

En referencia a las personas con las que conviven destaca el hecho que un 58,9% (236 estudiantes) de estudiantes selecciona la opción de convivir en pareja, siguiéndole la opción de vivir con padres y la de convivir con hijos que representan un 25,4% (102 estudiantes) y un 29,9% (120 estudiantes) respectivamente. Destacar el bajo porcentaje de los que viven solos, siendo de un 9,7% (39 estudiantes). En la figura 5.6 se pueden ob-



servar los porcentajes de respuestas en las opciones referidas a las personas con las que convive.

Número de hijos

En cuanto al número de hijos, destaca el porcentaje de aquellos que no son padres, pues representan al 63,1% (253 estudiantes). Ahora bien, el 31,2% (125 estudiantes) tiene entre uno y dos hijos (125 estudiantes), y sólo el 5,7% (23 estudiantes) tres o más hijos, siendo la media de 1,5 hijos. En la figura 5.7 se muestra la distribución de la muestra por número de hijos.



Financiación de estudios

Con respecto a la forma en la que se costean los estudios, la gran mayoría de la muestra, en concreto, el 85,8% (344 estudiantes), lo hace mediante financiación propia. En cambio, aquellos que dicen contar con becas o con ayudas familiares, representan sólo el 16,5% (66 estudiantes) y el 16,7% (67 estudiantes) respectivamente. Finalmente, un 3% (12 estudiantes) de los encuestados hace mención a otras formas de costeo de sus estudios como la ayuda de empresas. En la figura 5.8 se puede observar la distribución de la muestra en función de la financiación de los estudios.

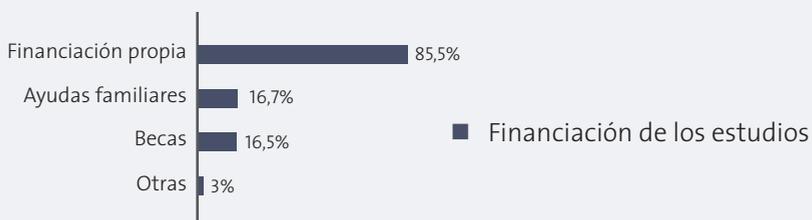


Figura 5.8. Distribución por financiación de los estudios (Respuesta de opción múltiple)

Situación laboral

En cuanto a la situación laboral, más de la mitad de la muestra, un 63,3% de la misma, trabaja por cuenta ajena. En segundo lugar están aquellos que se encuentran en situación de desempleo, pero que han tenido un empleo anterior, suponiendo un porcentaje del 22,9% (91 estudiantes). Por otro lado, sólo un 5,3% (21 estudiantes) de los encuestados afirma trabajar por cuenta propia. También, hay un porcentaje muy reducido de un 3% (12 estudiantes) que tienen un empleo no remunerado. Por último destacar que un 5,3% (21 estudiantes) manifiesta que nunca ha trabajado. En la figura 5.9 se muestra la distribución de la muestra según su situación laboral.

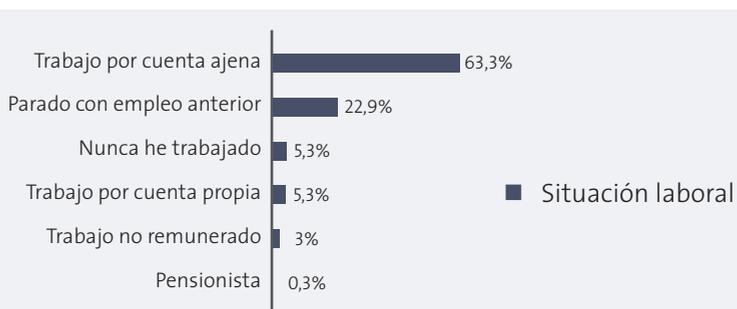


Figura 5.9. Distribución por situación laboral

De la muestra que trabaja en la actualidad, un 53,7% (159 estudiantes) trabaja entre las 31 y 40 horas semanales. Le siguen los que trabajan más de 40 horas semanales con un 28,7% (85 estudiantes). Los porcentajes menores corresponden a los que trabajan entre 10 y 30 horas, que suponen un 12,5% (37 estudiantes), y a los que trabajan menos de 10 que representan un 5,1% (15 estudiantes). En la figura 5.10 se observa la distribución de la muestra según las horas semanales dedicadas al trabajo.



Entre los estudiantes que trabajan existe un mayor número, un 52,1% (185 estudiantes), que afirman que no hay relación entre los estudios que están realizando y su trabajo. No obstante, un porcentaje bastante similar pero ligeramente inferior, un 47,9% (170 estudiantes), manifiesta que sí existe una relación entre su trabajo y la titulación que están cursando. En la figura 5.11 se muestra la distribución de los estudiantes en función de la existencia o no de la relación entre estudios y trabajo.



5.3.2. SITUACIÓN ACADÉMICA DE PARTIDA

Titulación anterior

En cuanto a la titulación más alta que tenían los encuestados antes de comenzar a estudiar en teleformación, nos encontramos que los porcentajes más elevados se corresponden a los que provienen de Bachiller, y de Ciclos Formativos de Grado Superior, con un 33,8% (135 estudiantes) y un 25,5% (102 estudiantes) respectivamente. Ocupan el tercer lugar aquellos que han cursado una diplomatura, suponiendo el 17,5% (70 estudiantes). Con porcentajes menos significativos aparecen los estudiantes cuya titulación más alta se corresponde con una licenciatura, que representan al 13% (52 estudiantes) de la muestra, o a el Curso de Acceso, que constituyen el 10,3% (41 estudiantes) de la muestra. En la figura 5.12. se muestra la distribución de los estudiantes en función de la titulación con la que accedieron a teleformación.



Años transcurridos desde la finalización de los estudios anteriores

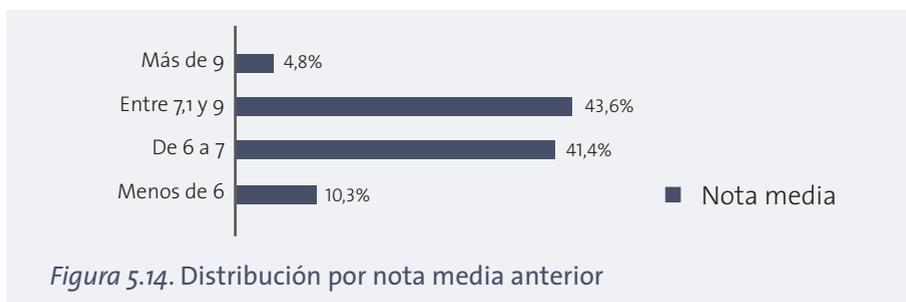
Con respecto a los años de transcurso desde que terminaron los estudios anteriores y comenzaron en teleformación, la media se halla en torno a 7,3 años. Sin embargo, existe un parámetro muy elevado de distribución,

pues los valores de las respuestas obtenidas oscilan entre 0 y 32 años. Además, podemos comprobar que los porcentajes mayores se encuentran en un menor número de años. Un porcentaje bastante significativo, un 39,3% (157 estudiantes), esperó entre 0 y 3 años para volver a estudiar, disminuyendo el porcentaje cuando el número de años es superior. Así, un 14,8% (59 estudiantes) esperaron entre 4 y 6 años, un 19,3% (77 estudiantes) entre 7 y 9 años, y un 26,6% (106 estudiantes) 10 años o más. En la figura 5.13 se muestra la distribución de esta variable.



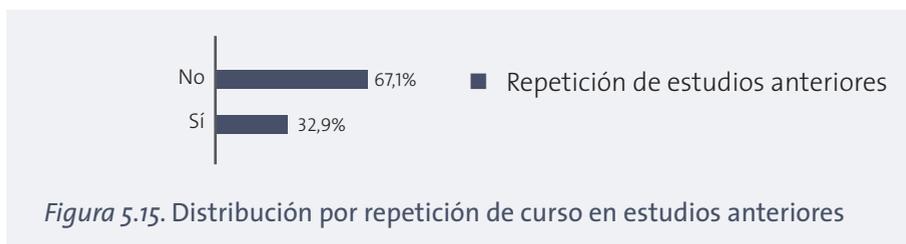
Nota media anterior

En relación con la nota media aproximada obtenida en estudios anteriores, los porcentajes más altos se encuentran entre 7,1 y 9, representando al 43,6% (174 estudiantes) de la muestra, seguida por la nota entre 6 y 7 obtenida por un 41,4% (165 estudiantes). Por otro lado, los estudiantes con una nota superior a 9 representan el 4,8% (19 estudiantes), mientras que los de nota inferior a 6 un 10,3% (41 estudiantes). En la figura 5.14 se muestra los porcentajes en las diferentes notas medias anteriores.



Repetición de cursos anteriores

Existe un mayor número de alumnos, el 67,1% (269 estudiantes) que manifiesta no haber repetido cursos anteriores, frente al 32,9% (132 estudiantes) que afirma haber repetido alguno de ellos. En la figura 5.15 se muestra la distribución de los estudiantes en relación a la repetición de cursos anteriores.



Estudios anteriores sin concluir

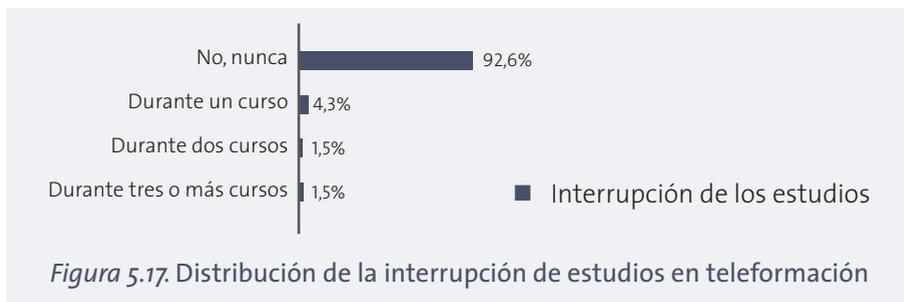
En referencia al comienzo de estudios anteriores que no llegaron a terminar, aproximadamente la mitad de la muestra, un 50,9% (203 estudiantes), manifiesta no haber iniciado estudios que no llegaron a concluir. A continuación encontramos a los encuestados que afirman que comenzaron estudios en una universidad en modalidad presencial, suponiendo un porcentaje del 35,8% (143 estudiantes). Por último, un 13,3% (53 estudiantes) indica que iniciaron estudios que no finalizaron, en una universidad

pero a distancia. En la figura 5.16 puede observarse la distribución de la muestra en esta variable.



Interrupción previa de los estudios en teleformación

En relación con la interrupción previa de los estudios en teleformación, la gran mayoría de la muestra un 92,6% (362 estudiantes) nunca los ha interrumpido, sólo un 4,3% (17 estudiantes) durante un curso, y un 3% (12 estudiantes) durante dos cursos o más. En la figura 5.17 puede observarse la distribución de la muestra en esta variable.



5.3.3. HÁBITOS DE ESTUDIO

Tiempo semanal dedicado al estudio

En relación con las horas de estudio, un 41,2% (164 estudiantes) dedica al estudio un tiempo semanal entre 5 y 15 horas, el 30,6% (122 estudiantes) dedica entre 16 y las 25 horas semanales, y un 15,3% (61 estudiantes) dedica entre 26 y 35 horas. Los dos extremos en las opciones de respuesta, el dedicar más de 36 horas semanales, y el dedicarle menos de 5 horas, representan 6,5% (26 estudiantes) y 6,3% (25 estudiantes) respectivamente. En la figura 5.18 se puede observar los porcentajes del tiempo semanal dedicado al estudio.



Distribución de tiempo de estudio

En relación con la distribución del tiempo de estudio, el mayor porcentaje, un 58,3% (232 estudiantes) manifiesta que estudian regularmente, aunque aumentan la dedicación al estudio un par de semanas antes de los exámenes. Sólo un 25,1% (100 estudiantes) manifiesta concentrar el estudio regularmente a lo largo de todo el curso, y un 16,6% (66 estudiantes)

dice que lo concentra en las últimas semanas antes de los exámenes. En la figura 5.19 se puede observar los porcentajes de la distribución del tiempo de estudio.



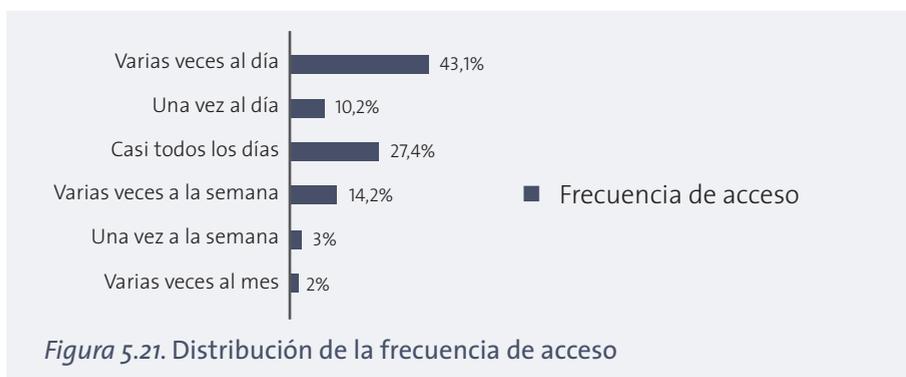
Horario de estudio

En referencia al horario de estudio, el horario de lunes a viernes por la noche es la opción mayormente seleccionada por un 68,8% (223 estudiantes), seguida por los que estudian de lunes a viernes por la tarde con un porcentaje de respuesta 65,8% (264 estudiantes). La franja horaria menos seleccionada ha sido de lunes a viernes por la mañana, seleccionada por un 49,4% (198 estudiantes). En la figura 5.20 puede observarse de manera detallada los porcentajes en cada una de las franjas horarias que han seleccionado como horario de estudio.



Frecuencia de acceso a teleformación

En la frecuencia de acceso a teleformación la moda está en varias veces al día, con un 43,1% (170 estudiantes), mientras que un 37,6% (148 estudiantes) dice acceder una vez al día o casi todos los días. Solo un 5% (20 estudiantes) manifiesta acceder una vez a la semana o varias veces al mes. En la figura 5.21 puede observarse la distribución de la frecuencia de acceso de los estudiantes.



Asistencia a las sesiones presenciales

El número de sesiones presenciales que se realizan durante el curso son cuatro, siendo la asistencia de carácter voluntario.

En referencia a la frecuencia a la que asisten, un 40,1% (160 estudiantes) manifiesta no acudir a ninguna sesión presencial, un 24,3% (97 estudiantes) acudir a las cuatro sesiones presenciales que se imparten en el curso, un 24,8% (99 estudiantes) a dos o tres sesiones, y un 10,8% (43 estudiantes) a una sola. En la figura 5.22 puede observarse la distribución de la asistencia a las sesiones presenciales.



Momentos del día de estudio

Los momentos del día en el que suelen estudiar, es mayoritariamente en las horas de ocio, opción seleccionada por un 64,8% (260 estudiantes). Destaca también las horas de dedicación a la familia y las horas que antes se dedicaba a dormir, con un 27,2% (109 estudiantes) y un 34,7% (139 estudiantes) respectivamente. El porcentaje más bajo se encuentra en la elección de la opción de estudiar en horario laboral, seleccionada por un 16,5% (66 estudiantes). En el figura 5.23 se pueden observar los porcentajes seleccionados en los distintos momentos de estudio.



Solicitud de ayuda a profesores

En referencia a la solicitud de ayuda a los profesores destaca la poca ayuda solicitada. Un 70,1% (279 estudiantes) dice pedir ayuda sólo alguna vez en el curso, y un 11,8% (47 estudiantes) manifiesta nunca pedir ayuda o sólo para enviar actividades. En la figura 5.24 puede observarse la distribución de la frecuencia de solicitud de ayuda a profesores. Los menores porcentajes se corresponden con las frecuencias de solicitud de ayuda más bajas, un 14% manifiesta solicitar ayuda mensual o quincenalmente (56 estudiantes), y un 4% semanal o diariamente (16 estudiantes).



3.5.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes fueron evaluados a través del cuestionario CHAEA de estilos de aprendizaje. Para su descripción e interpretación hemos analizado las medias y frecuencias en los cuatro estilos de aprendizaje basándonos en el baremo general de interpretación formulado por Alonso y cols. (1999) que aparece en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. *Baremo general de interpretación de Alonso y cols. (1999)*

N=1371	10%	20%	40%	20%	10%
	Preferencia	Preferencia	Preferencia	Preferencia	Preferencia
	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Extraído de "Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. 4ª Edición". De Alonso, C. M.; Gallego, D.J.; Honey, P. (1999), p.68, Bilbao: Ediciones Mensajero.

En base al baremo general, los resultados obtenidos en cada estilo de aprendizaje han sido previamente categorizado en una puntuación del 1 al 5, donde:

- El valor 1 corresponde a una preferencia muy baja.
- El valor 2 corresponde a una preferencia baja.
- El valor 3 corresponde a una preferencia moderada.
- El valor 4 corresponde a una preferencia alta.
- El valor 5 corresponde a una preferencia muy alta.

Inicialmente se hallaron las medias en las frecuencias de respuesta para cada uno de los estilos de aprendizaje. Los estudiantes presentaron las siguientes medias en la frecuencia de respuestas para cada Estilo de Aprendizaje: hubo una media de 3,23 para el estilo Activo; 3,12 para el estilo Reflexivo; 3,78 para el estilo Teórico y 3,31 para el estilo Pragmático.

A continuación, en la tabla 5.2, se exponen estas medias obtenidas en función de la categorización realizada por el baremo, pudiendo observar como todas las puntuaciones se encuentran en un nivel de preferencia media, siendo la mayor puntuación la obtenida en el estilo de aprendizaje Teórico.

Tabla 5.2. Medias categorizadas en preferencias de estilos

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
M ± DT	3,23±1,14	3,12±,83	3,78±,98	3,31±1,10

En base también al baremo publicado por Alonso y cols. (1999), hemos analizado la frecuencia en los distintos niveles de preferencia de los estilos de aprendizaje. Este análisis (Tabla 5.3), muestra que para el estilo Teórico el porcentaje mayor de preferencia es alto y muy alto, con un 58,3%. Por otro lado los porcentajes más altos para la preferencia muy baja y baja los encontramos en los estilos Activo y Pragmático, con un 23% y un 20,8% respectivamente. El mayor porcentaje de preferencia moderada lo encontramos en el estilo Reflexivo con un 53,7%. La preferencia de estilo de aprendizaje mayoritario entre los estudiantes de teleformación se correspondería por tanto, con el perfil Teórico que es donde se encuentra los mayores porcentajes de porcentaje alto y muy alto.

Tabla 5.3. Distribución de las preferencias en estilos de aprendizaje

Nivel de preferencia	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy baja	22	7,8	13	4,6	3	1,1	21	7,4
Baja	43	15,2	33	11,7	20	7,1	38	13,4
Media	115	40,6	152	53,7	95	33,6	97	34,3
Alta	54	19,1	75	26,5	82	29	85	30
Muy alta	49	17,3	10	3,5	83	30	42	14,8
Total	283	100	283	100	283	100	283	100

5.3.5. MOTIVOS PARA ESTUDIAR Y ACCEDER A LA MODALIDAD DE TELEFORMACIÓN

En referencia a los motivos para comenzar una titulación universitaria destaca las opciones referidas a:

- Tener más posibilidades de promoción y/o conseguir un mejor puesto de trabajo seleccionada por un 69,8% (280 estudiantes).

- Obtener un título universitario, seleccionada por un 48,9% (196 estudiantes).
- Como un reto personal, seleccionada por un 41,4 % (166 estudiantes).
- Por vocación, seleccionada por un 38,4% (154 estudiantes).

Por otro lado, las opciones menos seleccionadas han sido las referidas a ganar más dinero, seleccionada por un 6% (24 estudiantes), seguida por el motivo de disponer de tiempo y motivación para estudiar, seleccionada por un 20,4% (82 estudiantes).

La opción de otros motivos ha sido seleccionada solo por un 3,7% (15 estudiantes), indicando como motivos el gustarle estudiar, aprendizaje permanente, tener mejores opciones en su trabajo y el finalizar estudios ya comenzados.

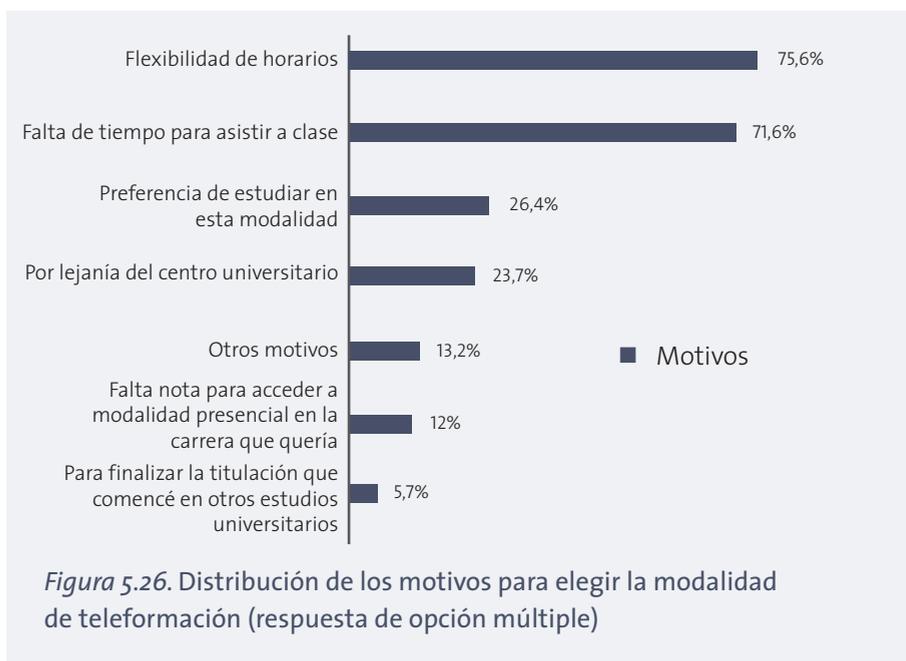
En la figura 5.25 se muestra la distribución de los motivos seleccionados para acceder a teleformación.



Entre los motivos fundamentales dados para elegir estudiar en la modalidad de teleformación destaca los motivos relacionados con el tiempo; la flexibilidad de los horarios es seleccionada por un 75,3% (302 estudiantes), y la falta de tiempo para asistir a clase por un 71,6% (287 estudiantes). En relación los motivos relacionados con las dificultades para estudiar en la modalidad presencial, un 12% (48 estudiantes) ha seleccionado la opción de falta de notas y un 23,7% (95 estudiantes) la lejanía con el centro universitario. Por otro lado un 26,4% (106 estudiantes) muestra preferencia por estudiar en esta modalidad.

La opción relativa a otros motivos, ha sido seleccionada por un 13,2% (53 estudiantes), indicando como otros motivos la edad, la incompatibilidad por motivos laborales y familiares, el no existir la titulación que quieren estudiar en la universidad presencial, la necesidad de formación y reciclaje y gustarle el método de estudios.

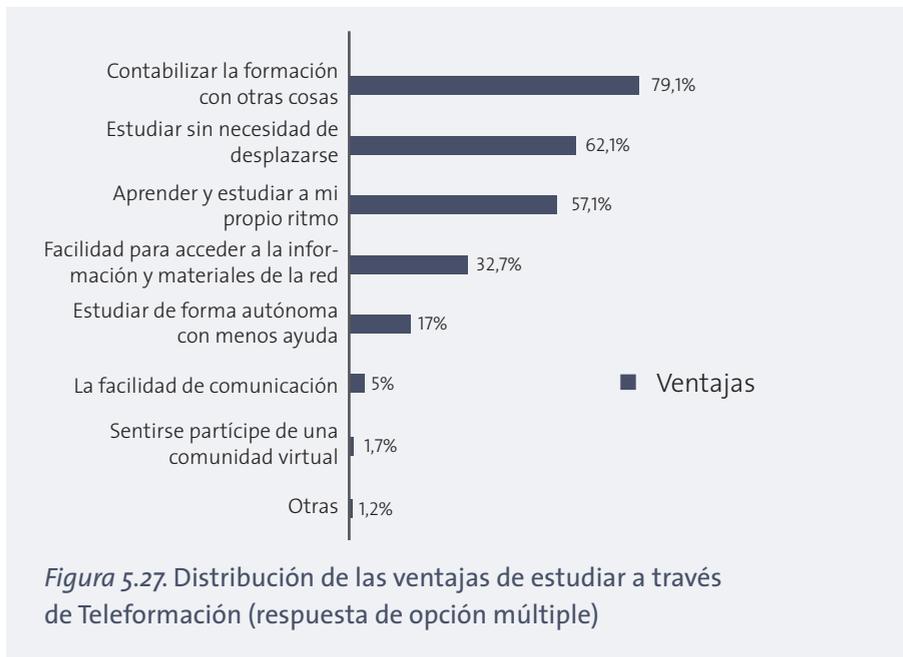
En la figura 5.26 se puede observar la distribución en las respuestas a los diferentes motivos.



5.3.6. VENTAJAS PERCIBIDAS

En referencia a las ventajas que destacan de estudiar a través de teleformación, el mayor porcentaje es en la opción referida a la posibilidad de compatibilizar la formación con otras cosas, seleccionado por un 79,1% (317 estudiantes), la posibilidad de estudiar sin desplazarse, seleccionada por un 62,1% (249 estudiantes), y el poder estudiar a su propio ritmo personal, seleccionada por un 57,1% (229 estudiantes). Las opciones menos seleccionadas han sido el sentirse partícipe de una comunidad virtual, seleccionada por un 1,7% (7 estudiantes), la facilidad de comunicación, seleccionada por un 5% (20 estudiantes), y estudiar de forma autónoma necesitando menos ayuda del profesor, seleccionada por un 17% (68 estudiantes).

La opción de otras ventajas ha sido seleccionada por un 1,2% (5 estudiantes), señalando como otras ventajas el tipo de evaluación compuesto



por actividades y examen y la posibilidad de flexibilidad en tiempo, lugar y ritmo de estudio.

En la figura 5.27 puede observarse la distribución de la selección de las ventajas percibidas realizada por los estudiantes

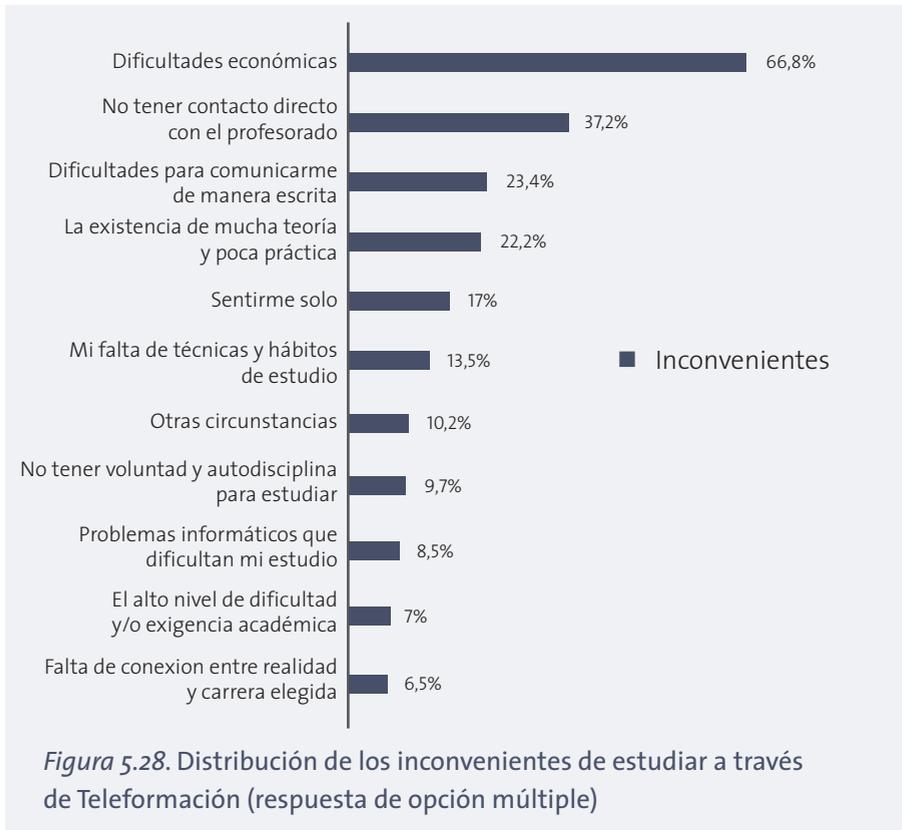
5.3.7 INCONVENIENTES PERCIBIDOS

En referencia a los inconvenientes percibidos, la opción mayoritariamente seleccionada son las dificultades económicas con un 66,8% (268 estudiantes), seguido de no tener contacto directo con el profesorado por un 37,2% (149 estudiantes), y las dificultades para comunicarse de manera escrita por un 23,4% (94 estudiantes).

Las dificultades menos seleccionadas han sido la falta de conexión entre realidad y carrera elegida, por un 6,5% (26 estudiantes), el alto nivel de dificultad y/o exigencia académica por un 7% (28 estudiantes), y la existencia de problemas informáticos que dificultan el estudio, por un 8,5% (34 estudiantes).

La opción relativa a otras circunstancias ha sido seleccionada por un 10,2% (41 estudiantes), destacando los aspectos económicos, la existencia de muchas actividades con plazos rígidos, la escasa o inadecuada atención recibida por el profesorado y el no tener contacto directo con compañeros.

En la figura 5.28 puede observarse la distribución de las respuestas seleccionadas en los inconvenientes percibidos.



5.3.8. VARIABLES DEL CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

Expectativas previas

En referencia a las expectativas previas al comienzo de los estudios destacan dos ítems por tener los porcentajes mayores en el grado de acuerdo alto y muy alto: el ítem referido a que estaba convencido de que la decisión era buena ($M=4,36$, $DT=0,84$), con un porcentaje de 84%, y el ítem referido a que estaba seguro de que iba a terminar los estudios ($M= 4,19$, $DT= 0,93$), con un porcentaje en los grados de acuerdo alto y muy alto de un 76%.

El ítem con el que manifiestan presentar un menor grado de acuerdo es el referido a pensar que necesitarían menos esfuerzo y dedicación ($M=2,74$, $DT=1,27$), donde un 44% señala estar nada o poco de acuerdo con esta afirmación; y el referido a sentir miedo a no ser capaz de terminar la titulación ($M=2,69$, $DT=1,39$), en el cuál un 49% manifiesta estar nada o poco de acuerdo.

En los otros ítems referidos a las expectativas previas al comienzo muestran un grado medio de acuerdo, con medias cercanas a 3.

En la tabla 5.4 se muestran los porcentajes, las medias y desviaciones típicas en cada uno de los ítems.

Tabla 5.4. Ítems expectativas previas al comienzo

Expectativas previas al comienzo	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
1. Estaba convencido de que la decisión era buena	1	2	14	29	55	4,36	0,84
2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	22	20	29	19	10	2,74	1,27
3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	1	3	20	28	48	4,19	0,93
4. Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más	11	11	34	25	18	3,29	1,21
5. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías	12	12	28	25	23	3,35	1,29
6. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	13	16	27	24	20	3,23	1,29
7. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible	13	14	26	20	27	3,35	1,35
8. Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	27	22	23	14	15	2,69	1,39

Información y formación previa

En relación con la información y formación previa, destacar que un alto porcentaje, un 66% manifiesta un alto o muy alto grado de acuerdo en el ítem referido a tener información sobre la carrera elegida ($M= 2,92$, $DT=1,46$). Este dato contrarresta con las puntuaciones más bajas obtenidas en el ítem referido a si tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet ($M=2,71$, $DT=1,40$), donde un 50% manifiesta estar nada o poco de acuerdo, y el ítem referido a si tenía experiencia y/o formación previa relacionada con lo que iba a estudiar ($M= 2,92$, $DT=1,46$), en el cuál un 40% manifiesta estar nada de acuerdo, frente a 40% que manifiesta estar muy o bastante de acuerdo con este ítem.

En la tabla 5.5 se puede observar de manera detallada las puntuaciones obtenidas en cada ítem de esta categoría.

Tabla 5.5. *Ítems información y formación previa*

Información y formación previa	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
9. Tenía información sobre la carrera elegida	5	7	22	32	34	3,83	1,14
10. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	26	24	21	14	16	2,71	1,40
11. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada con lo que iba a estudiar	25	15	21	20	19	2,92	1,46

Factores externos

En referencia a los factores externos, destaca los altos porcentajes (79%) obtenidos en la opción muy y bastante de acuerdo a los ítems referidos al apoyo familiar y de amigos en la decisión de estudiar ($M=4,27$, $DT=0,99$) y en el sentir el apoyo e interés de la familia ($M=4,29$, $DT=1$). Este dato es diferente en el ítem relacionado con el apoyo recibido en el trabajo

($M=2,77$, $DT=1,38$), donde solo un 30% manifiesta estar muy o bastante de acuerdo.

En los ítems referidos a la existencia de responsabilidades familiares o laborales que dificultan los estudios ($M=3,53$, $DT=1,28$), un 55% manifiesta estar muy o bastante de acuerdo. También destacar que un 68% manifiestan estar muy o bastante de acuerdo con la afirmación de sentir que le falta tiempo para estudiar ($M=3,88$, $DT=1,15$).

En la tabla 5.6 se puede observar de manera detallada las puntuaciones obtenidas en cada ítem de esta categoría.

Tabla 5.6. *Ítems factores externos*

Factores externos	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	2	5	14	23	56	4,27	0,99
13. Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	3	3	15	26	53	4,24	1
14. Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	25	19	26	15	15	2,77	1,38
15. Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	9	12	24	26	29	3,53	1,28
16. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	4	9	20	29	39	3,88	1,15

Satisfacción

En referencia a la satisfacción manifestada, un 76% está muy o bastante de acuerdo con la afirmación de que se lo recomendaría a sus amigos y conocidos ($M=4,01$, $DT=1,13$), mientras que un 88% lo están con el ítem referido a que le gusta lo que estudia en teleformación ($M=4,5$, $DT=0,79$). Destaca en el ítem referido a conocer y sentirse cómodo con internet y las tecnologías del aprendizaje ($M=4,26$, $DT=0,84$), un porcentaje de un 80%, que manifiesta sentirse muy o bastante de acuerdo.

En la tabla 5.7 se puede observar las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems.

Tabla 5.7. *Ítems satisfacción*

Satisfacción	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
17. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	6	4	14	35	41	4,01	1,13
18. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	12	18	44	14	12	2,97	1,13
19. Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías del aprendizaje	1	2	9	24	64	4,5	0,79
20. Me gusta lo que estudio en teleformación	0	2	17	31	49	4,26	0,84

Competencia autopercebida

En referencia a la competencia autopercebida, destaca la satisfacción con el esfuerzo y rendimiento obtenido, un 73% está muy o bastante de acuerdo con el ítems referido a la creencia de que sus resultados han sido buenos ($M=3,97$, $DT=1,04$), un 79% con el ítem referido a que puede terminar satisfactoriamente la titulación ($M=4,2$, $DT=1,04$), un 80% al referido a que se han esforzado mucho ($M=4,26$, $DT=0,93$), y un 65% al referido a la adecuada relación entre su esfuerzo y resultados ($M=3,8$, $DT=1,07$).

En la tabla 5.8 se puede observar las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems referidos a la competencia autopercebida.

Tabla 5.8. *Ítems competencia autopercebida*

Competencia y esfuerzo autopercebido	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
21. Siento que soy capaz de terminar satisfactoriamente mi titulación	3	3	15	30	49	4,2	0,98
22. Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	3	6	18	36	37	3,97	1,04
23. Me he esforzado mucho	1	5	14	28	52	4,26	0,93
24. Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	4	7	24	35	30	3,8	1,07

Integración social

En referencia a la integración social, destaca el hecho de que un 70%, manifiesta estar muy o bastante de acuerdo con el ítem referido a que le ha resultado fácil adaptarse e integrarse ($M=3,93$, $DT=0,94$), así como con los ítems de sentirse acogido y respetado ($M=3,86$, $DT=0,94$), en el cual un 67% manifiesta estar muy o bastante de acuerdo. Por otro lado, un 65% está muy o bastante de acuerdo con el ítem referido a la existencia de un buen ambiente entre compañeros ($M=3,81$, $DT=0,99$), y un 63% con la existencia de un buen ambiente entre compañeros y profesores ($M=3,73$, $DT=0,97$).

Tabla 5.9. *Ítems Integración social*

Integración social	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	3	6	27	37	28	3,81	0,99
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	3	6	28	41	22	3,73	0,97
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	3	3	24	40	30	3,93	0,94
28. Me siento acogido y respetado	2	4	27	39	28	3,86	0,94

En la tabla 5.9 se muestra los resultados obtenidos en cada uno de los ítems referidos a la integración social.

Interacción social

En relación con la interacción social, las puntuaciones medias son menores a las obtenidas en los ítems de otras categorías. La puntuación más baja se encuentra en el ítem referido a relacionarse con compañeros de manera continua para estudiar ($M=2,55$, $DT=1,36$), en el cual un 52% manifiesta estar nada o poco de acuerdo. Igualmente, se obtienen puntuaciones bajas en los ítems referido mantener relaciones sociales con compañeros ($M=2,82$, $DT=1,41$), en el cuál un 44% manifiesta estar poco o nada de acuerdo, y el referido a que las relaciones con compañeros les ayudan en los estudios ($M=2,87$, $DT=1,44$), en el cuál un 41% manifiesta estar poco o nada de acuerdo, El ítem con mayor puntuación es el referido a recibir apoyo por parte del profesorado ($M=3,71$, $DT=1,07$), en el cuál un 63% manifiesta estar muy o bastante de acuerdo.

En la tabla 5.10 se muestra los resultados obtenidos en cada uno de los ítems referidos a la interacción social.

Tabla 5.10. *Ítems Interacción social*

Interacción social	1%	2%	3%	4%	5%	M	DT
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	4	9	24	37	26	3,71	1,07
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	30	22	24	12	13	2,55	1,36
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros	25	19	22	19	16	2,82	1,41
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	26	15	23	19	18	2,87	1,44

5.4. DISCUSIÓN

En este estudio nos planteamos describir las características de los estudiantes de teleformación, como una primera aproximación que nos permita acercarnos a su realidad.

Para facilitar la comprensión de los resultados hemos organizado la discusión atendiendo a los diferentes apartados evaluados.

5.4.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

El perfil de los estudiantes que han participado en este estudio es heterogéneo, aunque la mayoría presentan las características de estudiantes adultos. Entre estas características destacamos el tener entre 25 y 45 años y responsabilidades familiares y/o laborales, financiarse por sí mismos sus estudios, trabajar por cuenta propia o ajena, y trabajar más de 30 horas semanales. Este perfil de estudiantes, necesita un sistema de acceso a la formación flexible y adecuado a sus ritmos de trabajo, y que facilite la conciliación de la vida profesional con la personal. Además de este perfil mayoritario, hay que destacar la existencia de una parte de los estudiantes con un perfil más heterogéneo, mayores de 45 años o menores de 25, que recibe ayudas económicas familiares o becas para la realización de sus estudios, y no se encuentra trabajando o trabaja a tiempo parcial.

Estos resultados muestra que aunque tradicionalmente la demanda de estudiantes de educación a distancia se ha basado en adultos que buscan continuar o comenzar con una formación, existe en la actualidad una variedad de perfiles.

5.4.2. SITUACIÓN ACADÉMICA DE PARTIDA

La variabilidad en el perfil se traslada también a la situación académica de partida. Existe una parte de los estudiantes que hace menos de tres

años que terminaron los estudios anteriores, pudiendo ser la teleformación una opción para continuar los estudios. Pero existe también un alto porcentaje de estudiantes que hace más de tres años que los concluyeron, lo que parece indicar que están comenzando o reanudando estudios después de un largo período de tiempo.

Igualmente, en función de la titulación de acceso, el perfil es variado, habiendo un porcentaje significativo que ya cuenta con una titulación universitaria, pero también alumnos que vienen de bachillerato o un ciclo superior, y otros que han realizado el curso de acceso a mayores de 25 años. Estas diferencias en las condiciones académicas de partida vuelve a constatar la variabilidad existente en los perfiles de estudiantes.

Consideramos importante destacar, el que esta modalidad supone también una oportunidad para continuar estudios universitarios no finalizados tanto en otras universidades presenciales como a distancia.

5.4.3. HÁBITOS DE ESTUDIO

Los resultados obtenidos en relación con las horas semanales dedicadas al estudio, nos muestran que aunque existe una parte de los estudiantes que se dedican al estudio a tiempo completo, la mayoría lo hace a tiempo parcial estudiando menos de 20 horas semanales.

La temporalización del estudio tiene unos componentes diferentes en el estudiante de teleformación que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En esta modalidad es el alumno quien en gran medida distribuye y asigna el tiempo de estudio. La temporalización parece más flexible, sin embargo es más exigente. Es el alumno el que decide cuando estudiar o no, cuando realizar las actividades y cuando no, pero la realidad es que de una u otra manera hay plazos establecidos a cumplir. Aunque es un sistema flexible, existe una temporalización tanto en los comienzos de curso como en los ritmos de estudio marcados por la necesidad de entrega de actividades. Este sistema además de fomentar esta regularidad, permite la existencia de un aula y un grupo de clase.

Coincidimos en este punto con algunos autores como De La Barrera, Donolo y Rinaudo (2008), que consideran la cuestión del tiempo en la educación a distancia se convierte en un arma de doble filo en cuanto a que la persona debe ser absolutamente consciente de sus propios tiempos y de los plazos fijados por otros.

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes distribuyen mayoritariamente los horarios de estudios de manera regular, estudiando de lunes a viernes y fines de semana, accediendo a la plataforma todos los días y estudiando a lo largo de todo el curso, aunque aumente en la época de exámenes. Esta regularidad en el estudio, puede deberse a esa exigencia de realización periódica de actividades a lo largo de todo el curso, que hace necesario un estudio de manera continua.

Por otro lado, los datos muestran una baja asistencia de los estudiantes a las sesiones presenciales. Estas sesiones presenciales no son obligatorias, ya que la teleformación por su propia naturaleza ofrece todos los contenidos y recursos para el aprendizaje a través de la red eliminando así la necesidad de presencialidad. Además existe un número de estudiantes que no puedan acudir por problemas geográficos o de tiempo. A pesar de ello, las sesiones presenciales ofrecen una posibilidad de orientación y contacto directo con el profesor y los alumnos, siendo en la actualidad un recurso que no está siendo muy utilizado. Estos resultados hacen necesario explorar las razones de la escasa asistencia a las sesiones presenciales, además de plantear la necesidad de buscar formas que fomenten la participación de los estudiantes .

Los resultados referidos a la solicitud de ayudas a los profesores, muestran que la mayoría de los estudiantes la solicita solo alguna vez durante el curso, pudiendo indicar este dato la existencia de poca relación entre profesores y alumnos. En este sentido sería importante investigar el tipo de relación e interacción que se produce. Las teorías que pretenden explicar las nuevas bases o enfoques de aprendizaje en entornos virtuales y la educación a distancia, se basan en la mayor autonomía e independencia del estudiante como aprendiz, pero haciendo hincapié en el incremento de la interacción y la comunicación entre el docente y el discente.

Estamos de acuerdo con Salinas (2004), que considera que el alumno es el centro o foco de atención y que el profesor juega un papel decisivo. Adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas del profesor que pueden ampliar o disminuir el contacto entre profesores y alumnos, por lo que es necesario revisar el rol y funciones que el profesorado tiene en la actualidad.

5.4.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE

En los cuatro estilos de aprendizaje analizados se ha obtenido una puntuación media de preferencia en todos los estilos, aunque destaca mayores puntuaciones en el estilo Teórico. Este dato nos indican que mayoritariamente nuestros estudiantes se caracterizan entre otros por: ser metódicos y estructurados, adaptar e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, tender a ser perfeccionistas, integrar los hechos en teorías coherentes, analizar y sintetizar la información y ser profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos.

Las menores puntuaciones se han obtenido en el estilo Activo, entre cuyas características destacan: implicarse plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, ser de mente abierta, nada escépticos y acometer con entusiasmo las tareas nuevas, y el ser personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás.

Según Alonso y cols. (1999), lo ideal sería desarrollar de manera semejante todos los estilos, pero la realidad es que las personas son más capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras. En nuestros estudiantes las capacidades relacionadas con el estilo Teórico son las más desarrolladas. Los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados con la forma en que los estudiantes aprenden, los profesores enseñan y cómo ambos interactúan en la relación de enseñanza aprendizaje. En este sentido es importante reflexionar sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje

que se está llevando a cabo, y poder analizar y reflexionar si los estudiantes que eligen esta modalidad tienen más esta preferencia, o si la metodología está fomentando un estilo de aprendizaje Teórico en detrimento de los otros estilos.

Un dato interesante que nos puede ayudar a la interpretación de estos resultados, se observa si comparamos las medias obtenidas por nuestros estudiantes en cada estilo, con las obtenidas por otros grupos en investigaciones previas. La media en la que se encuentra una mayor diferencia es en la obtenida en el estilo Teórico, siendo mayor en nuestro grupo que las medias obtenidas en las investigaciones realizadas con universitarios en el Reino Unido (Honey y Mumford, 1992), con universitarios de Madrid (Alonso y cols. 1999), y con estudiantes de bachillerato en la Rioja (Adán, 2004).

El conocer la mayor preferencia por el estilo Teórico, además de hacernos reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están llevando a cabo, nos da una perspectiva de lo que necesita ser trabajado para desarrollar las competencias de los otros estilos de aprendizaje menos desarrollados, propiciando un proceso de reflexión sobre qué aspectos de la forma de aprender debemos potenciar o, en qué medida debe equilibrar su forma de aprender de acuerdo con los requerimientos de las distintas materias, profesores o situaciones de aprendizaje. Es necesaria la diversificación de propuestas de enseñanza y aprendizaje, incluyendo actividades que ayuden a potenciar los diferentes estilos.

5.4.5. MOTIVOS PARA ESTUDIAR

Los motivos para estudiar una titulación universitaria son fundamentalmente tener el título y más posibilidades de promoción y/o conseguir un mejor puesto de trabajo. Esta motivación por mejorar e insertarse profesionalmente se contrarresta con el motivo de ganar más dinero, que es la opción menos seleccionada por los estudiantes. La importancia atribuida a estudiar para promocionar o conseguir un mejor trabajo, puede ser un reflejo de los cambios sociales actuales. Hasta ahora había una edad para

estudiar y otra para trabajar, pero en la actualidad las barreras entre el trabajo y el estudio se han difuminado, entendiéndose la educación como un proceso permanente, proceso que dura toda la vida.

Entre los motivos seleccionados para estudiar en esta modalidad, los referidos al tiempo y la flexibilidad son los más seleccionados. También hay una parte de los estudiantes que el motivo es ser la única opción de estudio, ya sea por razones geográficas o por falta de notas para acceder a teleformación. Finalmente también hay un grupo de estudiantes que prefieren esta modalidad.

La educación a distancia tenía inicialmente como uno de sus objetivos democratizar la educación, permitiendo superar las barreras referidas al espacio por razones geográficas o de tiempo. Los resultados nos muestran que muchos estudiantes acceden por este motivo, pero que también se está convirtiendo en una opción más para aquellos estudiantes que por otras razones como falta de notas no puede acceder a la presencial.

5.4.6. VENTAJAS E INCONVENIENTES PERCIBIDOS

Los mayores porcentajes de ventajas seleccionadas se encuentran en las atribuidas a la flexibilidad de espacio y tiempo. La facilidad de comunicación y el sentirse participe de una comunidad virtual son las opciones menos seleccionadas. Estos resultados parecen confirmar los argumentos expuestos por diferentes autores sobre la existencia de mitos e hipotéticas ventajas de atribuidas a la teleformación, entre los que se encuentran la mayor comunicación y la facilitación de la interacción social (Aparici, 2002; Fueyo y Rodríguez, 2006).

En referencia a los inconvenientes, las dificultades económicas, no tener contacto directo con el profesorado y las dificultades con la comunicación escrita son las opciones más seleccionadas, siendo los problemas informáticos y los relacionados con la dificultad de los estudios los menos seleccionados. Este dato llama la atención, ya que vuelve a ponerse de manifiesto las dificultades de comunicación. La teleformación además de

ser un sistema o modalidad educativa es un sistema de comunicación, pero basado más en un modelo de comunicación de carácter transmisivo, unidireccional y de *feedback* diferido. Estas características de los modelos de comunicación, podrían ser parte de las dificultades en este ámbito. Ante esta realidad, sería necesario valorar el uso de otros recursos y formas de comunicación, ya que las tecnologías actuales permiten una comunicación en tiempo real y la puesta en práctica de otros modelos de comunicación.

Igualmente a pesar de que la autonomía es una de las ventajas atribuidas a esta modalidad, la falta de contacto directo con el profesorado es valorado como un claro inconveniente. Estos datos hacen necesario revisar el papel del profesor, como se establecen los mecanismos de comunicación y que recursos se está utilizando. Igualmente parece indicarnos que valoración de la autonomía y flexibilidad, va unido a la valoración del papel del profesor como un elemento fundamental.

5.4.7. VARIABLES DEL CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

Las expectativas previas de los estudiantes se caracterizan por estar convencido de la decisión tomada y de estar seguro de finalizar los estudios. La información previa es mayor sobre los que van a estudiar que sobre la forma de estudiar a través de internet.

El apoyo familiar y el interés de la familia por los estudios obtiene porcentajes altos de acuerdo, lo que implica la importancia de este apoyo para los estudiantes que deciden estudiar en esta modalidad. Este dato se diferencia de la percepción de que se recibe apoyo laboral, siendo mayor las personas que están poco o nada de acuerdo.

Los estudiantes muestran indicadores de satisfacción, ya que se lo recomendarían a amigos, les gusta lo que estudian y se sienten cómodos con el uso de las tecnologías. Igualmente no consideran que la enseñanza presencial sea mejor. Además creen que se han esforzado mucho, y están contentos con sus resultados y perciben que podrán terminar la titulación.

En los ítems relacionados con la integración social los estudiantes muestran grados medios de acuerdo. En los relacionados con la interacción social y valoración de la relación con compañeros las medias en los grados de acuerdo son menores. Este resultado hace visible el hecho de que la teleformación y los recursos utilizados no facilitan por si mismos la interacción social en red. Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje ofrecen una serie de potentes instrumentos y recursos que podrían permitir el intercambio de información entre el alumnado y profesorado, y entre los alumnos, facilitando la interacción social. Pero tal y como hemos constatado, los recursos tecnológicos no son suficiente para que crear grupos de trabajo en línea, que estos se organizaran adecuadamente y que desarrollasen una práctica grupal. Un mismo recurso puede ser utilizado de manera muy diversas repercutiendo en su eficiencia pedagógica, siendo la interacción social un elemento esencial para definir el modelo de teleformación en el que nos estamos basando.

La escasa interacción social entre compañeros percibida por los estudiantes, hace necesario una reflexión sobre los elementos que pueden estar influyendo en estos resultados y la necesidad de generar estrategias de mejora en este ámbito. Algunas características como la separación física y temporal, pueden estar dificultando la inclusión de los participantes en un proceso global. Por otro lado, la metodología y diseño de los materiales de estudio y actividades individuales pueden apoyar la idea a los alumnos que lo importante y necesario es hacerse de los conocimientos prefabricados o exactamente limitados. Esta metodología podría quitar espacio a la interacción social y trabajo de construcción grupal, dificultando con ello la generación de pensamiento crítico y reflexivo del alumno. Aquí surge una contradicción, ya que la teleformación precisa por sus características una detallada planificación de los programas y materiales. Pero por otro lado, esto puede generar en el alumno una fuerte dependencia y aislamiento, ya que se siente pendiente sólo de la guía y la planificación. Las tendencias actuales coinciden en la importancia del trabajo colaborativo y constructivismo social (Benson y Brack, 2009; Salinas, Pérez y De Benito, 2008; Schertler 2006). Parece necesario por tanto, que los docentes en

el diseño de estas actividades tengan en cuenta como elemento fundamental diseñar tareas de aprendizaje que ofrecen oportunidades a los estudiantes a desarrollar las habilidades interpersonales. En este sentido sería interesante tener en cuenta propuestas para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo. Las actividades individuales unida a la experiencia en entornos de colaboración, son fundamentales para el éxito del aprendizaje.

5.5. CONCLUSIONES

Del análisis global de los resultados podemos destacar las siguientes conclusiones:

- El perfil de los estudiantes se caracteriza por ser estudiantes adultos con responsabilidades familiares o laborales, aunque existe una parte importante de estos con características más variadas. Hay un amplio abanico de perfiles universitarios en esta modalidad, y una parte de los estudiantes son jóvenes que comienzan sus estudios universitarios o continúan estudios ya comenzados en otras universidades. La variabilidad existente en el perfil, y por ende en sus necesidades y expectativas hace necesario un análisis de las variables diferenciadoras y sus posibles repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La modalidad de teleformación ha sido diseñada inicialmente en función de las características del estudiante adulto, pero actualmente la teleformación constituye como una modalidad de formación a distancia atractiva para muchas personas. Esta demanda debe ser tenida en cuenta en la oferta de estudios universitarios, y con ello en los currículos, en la organización de las enseñanzas, en las normas de acceso, en los sistemas de evaluación, en la definición de competencias y de perfiles profesionales, en suma, en el modo de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario revisar si los sistemas diseñados, basados en el aprendizaje adulto, sirven para dar respuesta a los otros perfiles de estudiantes.

- El número de horas semanales dedicadas al estudio de los estudiantes nos puede indicar que la mayoría estudia a tiempo parcial, compatibilizando los estudios con otras responsabilidades. Es importante destacar la regularidad manifestada por los estudiantes en esas horas de estudio. El tiempo y su uso es un aspecto fundamental en esta modalidad, ya que aunque la flexibilidad es una de sus características, los estudiantes deben tener autodisciplina para cumplir con los plazos establecidos en la realización de actividades, siendo la regularidad en el estudio un elemento necesario.
- Los resultados muestran la importancia del papel del profesor para los estudiantes, que consideran la falta de contacto con el profesorado como uno de los principales inconvenientes. A pesar de la percepción de este inconveniente, la utilización de los recursos para establecer contactos con el profesorado es baja. Acuden poco a las sesiones presenciales y manifiestan solicitarles poca ayuda a lo largo del curso, aunque su percepción del ambiente entre profesores y alumnos es positiva. Estos resultados hacen necesario reflexionar y explorar el rol y las funciones del profesor en esta modalidad.
- El estilo de aprendizaje predominante es el estilo Teórico, lo que implica que los estudiantes tienden a ser metódicos y estructurados, adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, ser perfeccionistas, integrar los hechos en teorías coherentes, analizar y sintetizar la información y ser profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. La necesidad de enfrentarse de manera autónoma e independiente a los materiales de estudio, hace que este estilo de aprendizaje permita una adecuada adaptación a esta modalidad. Aunque en los demás estilos de aprendizaje se obtienen niveles medios, sería conveniente analizar la incorporación de estrategias para fomentarlos, ya que permitiría también la obtención de otras competencias necesarias en la formación de profesionales.
- La flexibilidad de espacio y tiempo es la ventaja más valorada por los estudiantes, siendo la facilidad de comunicación una de las

menos valoradas. Entre los inconvenientes destacan las dificultades económicas y problemas con la comunicación escrita. Aunque la facilidad de comunicación es una de las ventajas atribuidas por diversos autores a esta modalidad, los resultados nos muestran que no es percibido así por nuestros estudiantes. Las tecnologías ofrecen diversos recursos para potenciar la comunicación, pero los recursos por sí solos no son suficientes, siendo necesario evaluar a que se deben estas dificultades y establecer estrategias para su mejora.

- Las variables del contexto social y personal en la que hay un mayor grado de acuerdo en la existencia del apoyo familiar para la realización de los estudios, gustarles los que estudia en teleformación, y la percepción de que se han esforzado mucho y de que pueden terminar satisfactoriamente sus estudios. Los ítems referidos a disponer de información previa sobre como se estudiaba a través de internet y a la existencia de interacción social con los compañeros, es donde los grados de acuerdo son menores. Este resultado llama la atención sobre la necesidad de explorar las interacciones y relaciones que se están produciendo entre los estudiantes. Las actuales teorías del aprendizaje destacan la importancia de la construcción social del conocimiento, siendo el aprendizaje colaborativo un elemento necesario y para el que los recursos tecnológicos brindan diversas posibilidades.

CAPÍTULO 6

RENDIMIENTO DECLARADO DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se explora variables personales, académicas y sociales que pueden incidir el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se establecen previamente indicadores de rendimiento tomando como base la información sobre matriculaciones y calificaciones declaradas por los estudiantes. Posteriormente se analizan las posibles diferencias en estos indicadores de rendimiento en función de las características sociodemográficas, asignaturas matriculadas, condiciones académicas de partida, hábitos de estudios, estilos de aprendizaje, motivos para estudiar, y ventajas e inconvenientes percibidos. Finalmente se agrupa a los estudiantes en los de mayor y menor rendimiento con el objetivo conocer que variables del contexto personal y social diferencia y caracteriza a cada grupo.

6.1. OBJETIVOS

La pregunta de la que partimos y a la que intentamos dar respuesta en este estudio es:

¿Qué variables inciden de manera más significativa en el rendimiento académico de los alumnos de teleformación?

De esta pregunta, surge el objetivo general que guiará este estudio: analizar las variables personales, sociales y académicas que pueden estar influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes de teleformación.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Establecer y describir los indicadores de rendimiento académico en la muestra de estudiantes.
- Analizar si existen diferencias en los indicadores de rendimiento académico en función de las asignaturas matriculadas.
- Analizar si existen diferencias en los indicadores de rendimiento académico en función de características sociodemográficas.

- Analizar si existen diferencias entre los indicadores de rendimiento académico en función del rendimiento académico previo.
- Analizar si existe diferencias en los indicadores de rendimiento académico en función de los hábitos de estudio de los estudiantes.
- Analizar si existe relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los indicadores de rendimiento académico.
- Analizar si existe diferencias en los indicadores de rendimiento académico en función de los motivos para estudiar en teleformación.
- Analizar si existe diferencias en los indicadores de rendimiento académico en función de las ventajas e inconvenientes percibidos.
- Analizar si existe diferencias en los indicadores de rendimiento académico en función de variables del contexto personal y social.

6.2. MÉTODO

6.2.1. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio son los estudiantes de todos los cursos de las diferentes titulaciones que se imparten en teleformación de la ULPGC, que en el curso del 2009-2010 estaba formada por 1403 estudiantes.

La muestra está formada por 392 estudiantes que han contestado en el cuestionario de estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social a los datos relativos al rendimiento declarado.

6.2.2. INSTRUMENTOS

Para este estudio, igual que en los anteriores, hemos utilizado el cuestionario de estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social, y el cuestionario CHAEA de estilos de aprendizaje. Para obtener una mayor información sobre estos cuestionarios se puede consultar el capítulo anterior.

6.2.3. PROCEDIMIENTO

El formato de los cuestionarios fue electrónico. A través de los distintos tabloneros y foros generales se solicitó a los alumnos su participación, informándoles de su carácter voluntario y confidencial y facilitándoles un enlace a través del cual acceder a los cuestionarios. Posteriormente se envió un correo electrónico a los profesores de las diferentes titulaciones solicitándoles que pusieran la información y los cuestionarios en los foros de sus asignaturas.

A través del enlace facilitado para la cumplimentación de los cuestionarios, los alumnos accedían primero al cuestionario de estudiantes elaborado para esta investigación. Una vez cumplimentado este cuestionario se les proponía la realización del cuestionario de estilos de aprendizaje, también de forma confidencial y voluntaria, y ofertándole la posibilidad de conocer los resultados de sus estilos de aprendizaje.

La recogida de datos se realizó desde el 14 al 25 de mayo del 2010, procediendo posteriormente a su codificación y análisis con el programa SPSS versión 15. Dicho análisis consistió en:

1. Establecimiento y selección de indicadores de rendimiento declarado a partir de los datos obtenidos del número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas.
2. Análisis descriptivos de las variables indicadoras de rendimiento percibido en toda la muestra.
3. Contraste de diferencias entre las puntuaciones obtenidas en los indicadores de rendimiento declarado y las variables independientes relacionadas con el perfil sociodemográfico.
4. Contraste de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en los indicadores de rendimiento declarado con las diferentes variables independientes seleccionadas (rendimiento previo, hábitos de estudios, motivos para acceder a teleformación, ventajas e inconvenientes percibidos, y variables del contexto personal y social).
5. Análisis de las variables del contexto personal y social que caracterizan y diferencian a los estudiantes categorizados con un alto rendimiento académico.

6.3. RESULTADOS

6.3.1. DESCRIPCIÓN DE INDICADORES DE RENDIMIENTO DECLARADO

Para analizar el rendimiento de los estudiantes matriculados en teleformación, se utilizaron los datos declarados por ellos una vez concluida la convocatoria del primer semestre y cuando ya conocían sus resultados.

Se han tenido en cuenta tres elementos: el número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas. En la tabla 6.1 se pueden observar las medias en el número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas.

Tabla 6.1. *Nº de asignaturas*

Asignaturas	M±DT
Asignaturas matriculadas	5,17±2,09
Asignaturas presentadas	4,74±2,20
Asignaturas aprobadas	4,05±2,20

A partir del número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas se han obtenido los tres indicadores de rendimiento: regularidad, eficacia y rendimiento global.

En la tabla 6.2 se pueden observar las medias en los indicadores de rendimientos analizados.

Tabla 6.2. *Indicadores de rendimiento declarado*

Indicador de rendimiento	N	M±DT
Regularidad	392	,91±,20
Eficacia	390	,82±,25
Rendimiento global	390	,77±,27

En cada uno de estos indicadores cuando observamos un resultado más próximo a uno podemos hablar de un rendimiento más alto, y si está más cerca de cero de un rendimiento más bajo.

La regularidad la hemos obtenido con la proporción entre el número de asignaturas matriculadas y el número de asignaturas presentadas, siendo por tanto el valor mínimo de 0 y el máximo de 1, que correspondería al 100% de asignaturas presentadas con respecto al de matriculadas. Se ha obtenido una media de 0,91 (DT=,20), lo que implica una regularidad del 91%.

La eficacia la hemos obtenido con la proporción entre el número de asignaturas aprobadas y el número de asignaturas presentadas. Para el convocatoria de Febrero se ha obtenido una media de 0,82 (DT=,25), lo que implica una tasa de eficacia del 82%.

El rendimiento global lo hemos obtenido con la proporción entre el número de asignaturas aprobadas y el número de asignaturas matriculadas. Para el convocatoria de Febrero se ha obtenido una media de 0,77 (DT=,27), lo que implica una tasa de rendimiento global de un 77% .

6.3.2. ASIGNATURAS MATRICULADAS Y RENDIMIENTO DECLARADO

Dada las características y objetivo de la modalidad de teleformación, el número de asignaturas a las que los alumnos se matriculan y/o presentan pueden influir en los resultados globales. Por ello, se analizó previamente la existencia de diferencias significativas en los indicadores de rendimiento en función de las asignaturas matriculadas.

Para ello, en base a la media obtenida por la muestra en el número de asignaturas matriculadas, se han establecido tres categorías con los siguientes agrupamientos:

- Alto: Formado por los estudiantes matriculados en más de cinco asignaturas.
- Medio: Formado por los estudiantes que se han matriculado de cinco asignaturas.
- Bajo: Formado por los estudiantes matriculados en menos de cinco asignaturas.

Posteriormente se realizó el estadístico Anova, estableciendo como variable independiente los agrupamientos en el número de asignaturas matri-

culadas y como variable dependiente los tres indicadores de rendimiento establecidos: regularidad, eficacia y rendimiento global.

Los resultados del estadístico Anova, pueden observarse en la tabla 6.3. No se han encontrado diferencias significativas ($p > ,05$), entre el nivel de asignaturas matriculadas y los tres indicadores de rendimiento establecidos.

Tabla 6.3. Anova asignaturas matriculadas y indicadores de rendimiento

Asignaturas matriculadas	Regularidad				Eficacia				Rendimiento global			
	N	M \pm DT	F	p	n	M \pm DT	F	p	n	M \pm DT	F	p
Alto	170	,91 \pm 2	,42	,66	171	,84 \pm ,21	,86	,42	170	,73 \pm ,30	,79	,46
Medio	65	,93 \pm ,18			64	,84 \pm ,24			64	,80 \pm ,27		
Bajo	154	,89 \pm ,23			153	,81 \pm ,29			153	,75 \pm ,30		

6.3.3. RENDIMIENTO DECLARADO Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Para dar respuesta al objetivo de analizar las posibles diferencias en los indicadores de rendimiento en función de las variables sociodemográficas hemos seleccionado como variables independientes las siguientes:

- Género.
- Edad. Agrupándolos en menores de 25 años, y en mayores de 24.
- Hijos. Formando dos grupos, los que sí tienen hijos y los que no lo tienen.
- Año de finalización de estudios anteriores. Se han formado dos grupos, los que han finalizado hace tres años o menos, y los que han finalizado hace más de tres años.
- Convivencia con padres. Formado por el grupo de los que viven con sus padres y los que no.
- Financiación propia. Agrupándola en un grupo que si se financian sus estudios de manera propia y otro en los que no.
- Ayuda familiar. Referido a la recepción de ayudas económicas familiares para costear sus estudios. En esta variable se han formado también dos grupos, los que reciben ayuda y los que no.

- Las horas de trabajo. En esta variable hemos formado un grupo en el que se encuentran desde aquellos estudiantes que no trabajan hasta los que lo hacen un número inferior de 30 horas, y otro formado por los que trabajan más de 30 horas.

Como variables dependientes hemos seleccionado los tres indicadores de rendimiento (regularidad, eficacia y rendimiento global).

Con estas variables se realizaron pruebas T Student. En la tabla 6.4, se pueden observar las puntuaciones obtenidas en cada indicador de rendimiento en función de cada una de las variables independientes.

Tabla 6.4. T Student Rendimiento declarado y variables sociodemográficas

Datos socio-demográficos	Gr.	Regularidad				Eficacia				Rendimiento			
		n	M	t	p	n	M	t	p	n	M	t	p
Género	H	118	,89	-1,18	,24	118	,81	-,78	,44	118	,75	-,86	,39
	M	273	,92			271	,83			271	,78		
Edad	≤24	63	,88	-1,18	,24	63	,74	-3,16	,00	63	,67	-3,41	,00
	>24	329	,92			327	,85			327	,79		
Hijos	Sí	143	,94	-2,43	,02	143	,87	-2,62	,01	143	,81	-3,26	,00
	No	249	,89			247	,80			247	,74		
Años de fin titulación previa	≤3	160	,90	-,92	,36	158	,78	-3,37	,00	158	,73	-2,58	,01
	>	232	,92			232	,86			232	,80		
Convivencia con padres	Sí	101	,89	-,92	,36	101	,75	3,59	,00	101	,69	3,18	,00
	No	291	,92			289	,85			289	,80		
Financiación propia de estudios	Sí	336	,91	-,06	,96	334	,84	-2,35	,02	334	,78	-2,04	,05
	No	56	,91			56	,76			56	,70		
Ayuda económica familiar	Sí	66	,92	-,29	,77	66	,76	2,46	,02	66	,70	2,34	,02
	No	326	,91			324	,84			324	,79		
Horas de trabajo	0-30	154	,90	-,37	,54	154	,81	3,75	,31	154	,75	4	,21
	≥30	238	,92			236	,84			236	,79		

Se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en eficacia y rendimiento en todas las variables independientes, exceptuando el género y las horas de trabajo. En regularidad solo se han encontrado diferencias significativas en función de la variable hijos.

En referencia a las variables en las que se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) destacar:

- En la variable edad se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en eficacia ($t = -3,16$, $p = ,00$) y en rendimiento ($t = -3,41$, $p = ,00$). En eficacia los estudiantes mayores de 24 años obtienen una media de 0,94, mientras que en los de 24 años o menores la media es de 0,74. En rendimiento también es mayor la media obtenida por los estudiantes mayores de 24 años, que es de 0,79 frente a los estudiantes de 24 años o menores en los que la media es de 0,67.
- Con respecto a tener o no tener hijos, se han encontrado diferencias significativas en regularidad ($t = -2,43$, $p = ,02$), en rendimiento ($t = -2,62$, $p = ,01$), y en eficacia ($t = -3,26$, $p = ,00$). En los tres indicadores de rendimiento las medias son superiores en los estudiantes que tienen hijos frente a los que no lo tienen. En regularidad el grupo que tiene hijos obtiene una media de 0,94, en eficacia 0,87 y en rendimiento 0,81, mientras que el grupo que no tiene hijos obtienen una media en los tres indicadores de 0,89, 0,80 y 0,74 respectivamente.
- Con los transcurridos desde la finalización de los estudios previos, se han encontrado diferencias significativas en eficacia ($t = -3,37$, $p = ,00$) y en rendimiento ($t = -2,58$, $p = ,01$). En grupo en el que los años transcurridos desde la finalización de los estudios previos es mayor a tres, las medias en eficacia es de 0,78 y en rendimiento de 0,80, siendo menor las puntuaciones obtenidas por el grupo que ha finalizado hace tres años o menos, que obtiene una media de en eficacia de 0,78 y en rendimiento de 0,69.
- En referencia a la financiación propia de los estudios, se han encontrado diferencias significativas entre el grupo formado por los que se costean por sí mismos sus estudios y los que no en eficacia ($t = -2,35$, $p = ,02$) y en rendimiento ($t = -2,34$, $p = ,05$). El grupo de estudiantes

que realiza una financiación propia tiene una media de 0,84 en eficacia y de 0,78 en rendimiento, siendo menor las puntuaciones medias del otro grupo, con una media en eficacia de 0,76 y en rendimiento de 0,70.

- Por otro lado cuando reciben ayudas familiares, también se encuentran diferencias significativas en eficacia ($t=2,46$, $p=,02$) y rendimiento ($t=2,34$, $p=,02$). El grupo de estudiantes que recibe ayuda familiares obtiene una puntuación media de 0,84 en eficacia y de 0,79 en rendimiento, siendo mayores las puntuaciones medias del grupo que no recibe ayudas familiares, con una media en eficacia de 0,84 y en rendimiento global de 0,79.

6.3.4. RENDIMIENTO DECLARADO Y RENDIMIENTO PREVIO

Para analizar las posibles diferencias entre rendimiento declarado y rendimiento previo hemos realizado la prueba t de Student o el modelo Anova en función del número de grupos que componen las variables seleccionadas. Las variables de rendimiento previo analizadas y sus agrupamientos son los siguientes:

- Nota media anterior.
 - Grupo 1: Menos de 6.
 - Grupo 2: Entre 6 y 7.
 - Grupo 3: Más de 7.
- Repetición de cursos anteriores.
 - Grupo 1: Sí.
 - Grupo 2: No.
- Estudios anteriores sin concluir:
 - Grupo 1: No.
 - Grupo 2: Sí, en una universidad presencial.
 - Grupo 3: Sí, en una universidad a distancia.

En la tabla 6.5, se muestra los resultados de los estadísticos t Student y Anova (con post hoc de Sheffé), en cada una de las variables utilizadas para analizar el rendimiento previo.

Un análisis general de estos resultados nos muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), en todas las variables analizadas exceptuando la existencia de estudios anteriores sin concluir.

Tabla 6.5. Anova rendimiento declarado y rendimiento previo

Nota media anterior	Regularidad				Eficacia				Rendimiento			
	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
1-Menos de 6	40	,83	5,99	,00 1<3	40	,73	5,87	,00 1<3	40	,64	9,26	,00 1<3
2-Entre 6 y 7	161	,90			160	,81			160	,75		
3-Más de 7	189	,94			188	,87			188	,82		
Repetición cursos anteriores	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
1-Sí	127	,88	-2,42	,02	126	,79	-1,85	,07	126	,71	-2,93	,00
2-No	265	,93			264	,84			264	,80		
Estudios anteriores sin concluir	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
1-No	201	,92	2,08	,13	199	,84	,27	,77	199	,80	1,80	,17
2-Universidad a distancia	52	,94			52	,84			52	,74		
3-Universidad presencial	137	,88			137	,82			137	,77		

Las variables y grupos en los que se han encontrado diferencias significativas ($p < .05$) han sido los siguientes:

- Nota media anterior. Se ha encontrado diferencias significativas en regularidad ($t=5,89$, $p=,00$), eficacia ($F=5,87$, $p=,00$) y rendimiento ($F=9,26$, $p=,00$). Los estudiantes que tienen menos de seis obtienen puntuaciones más bajas en regularidad, eficacia y rendimiento, con respecto a los que tienen una nota median anterior mayor de siete.

- Repetición de estudios anteriores. Se ha encontrado diferencias significativas en regularidad ($t = 2,42$, $p = ,02$), y rendimiento ($t = -2,93$, $p = ,00$). El grupo de estudiantes que han repetido estudios anteriores obtienen puntuaciones más bajas en regularidad y rendimiento con respecto al grupo que no ha repetido cursos anteriores.

6.3.5. RENDIMIENTO DECLARADO Y HÁBITOS DE ESTUDIO

Para analizar las posibles diferencias entre rendimiento declarado y los hábitos de estudio hemos realizado el modelo Anova. Las variables de rendimiento previo analizadas y sus agrupamientos son los siguientes:

- Tiempo semanal dedicado al estudio.
 - Grupo 1: Menos de 10 horas.
 - Grupo 2: Entre 11 y 20 horas.
 - Grupo 3: Entre 21 y 30.
 - Grupo 4: Más de 30.
- Distribución de tiempo de estudio.
 - Grupo 1: Regularmente a lo largo de todo el curso.
 - Grupo 2: Lo concentro en las últimas semanas antes de los exámenes.
 - Grupo 3: Aunque estudio regularmente aumento la dedicación al estudio un par de semanas antes de los exámenes.
- Frecuencia de acceso:
 - Grupo 1: Varias veces al mes o varias veces a la semana.
 - Grupo 2: Casi todos los días o una vez al día.
 - Grupo 3: Varias veces al día.
- Asistencia a sesión presencial:
 - Grupo 1: Ninguna.
 - Grupo 2: Entre una y tres.
 - Grupo 3: Cuatro.
- Solicitud de ayuda a profesores:
 - Grupo 1: Desde semanalmente hasta mensualmente.

- Grupo 2: Alguna vez en el curso.
- Grupo 3: Nunca.

En la tabla 6.6, se muestra los resultados del modelo Anova y post hoc de Sheffé en cada una de las variables utilizadas para analizar las diferencias de medias entre las variables relacionadas con los hábitos de estudio y las de rendimiento declarado. Aparecen en azul los grupos en las que hemos encontrado diferencias significativas y tienen una puntuación mayor, y en verde los que tienen una puntuación menor.

Un análisis general de los resultados, nos muestra como existen diferencias significativas ($p < ,05$), entre las medias de las diferentes indicadores de rendimiento y todas las variables relacionadas con los hábitos de estudio, exceptuando la solicitud de ayuda de profesores.

En referencia a las variables en las que se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$), destacar:

- Con referencia al tiempo semanal dedicado al estudio, se ha encontrado diferencias estadísticamente significativa en regularidad ($F=6,05$, $p=,00$), eficacia ($F=4,94$, $p=,00$), y rendimiento ($F=8,8$, $p=,00$), Los resultados del post hoc de Scheffé muestran diferencias significativas ($p > ,05$) entre el grupo de menos de diez horas y todos los de más de diez horas, obteniendo este puntuaciones menores en todos los indicadores de rendimiento.
- En la distribución del tiempo de estudio los estudiantes, se ha encontrado diferencias estadísticamente significativa en regularidad ($F=6,9$, $p=,00$), eficacia ($F=4,96$, $p=,01$), y rendimiento ($F=8,61$, $p=,00$). En la prueba de Sheffé se ha encontrado diferencias significativas ($p > ,05$), entre el grupo que estudia regularmente y los otros, obteniendo este puntuaciones mayores.
- En la frecuencia de acceso a teleformación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativa en regularidad ($F=7,22$, $p=,00$), eficacia ($F=10,99$, $p=,00$), y rendimiento ($F=12,87$, $p=,00$). Los resultados del post hoc de Scheffé muestran diferencias significativas ($p > ,05$) entre el grupo que accede varias veces a la semana o

Tabla 6.6. Anova hábitos de estudio y rendimiento declarado

Hábitos de estudio	Regularidad				Eficacia				Rendimiento			
	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
Tiempo semanal de estudio												
1. Menos de 10 h.	106	,85	6,05	,00 1<2,3,4	104	,76	4,94	,00 1<3,4	104	,67	8,8	,00 1<2,3,4
2. Entre 11 y 20 h.	145	,93			145	,83			145	,79		
3. Entre 21 y 30 h.	89	,93			89	,86			89	,82		
4. Más de 30 h	50	,96			50	,91			50	,87		
Distribución tiempo de estudio	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
1.Regularmente	98	,95	6,90	,00 2<1,3	98	,90	4,96	,01 1>2,3	98	,86	8,65	,00 1>2,3
2. Últimas semanas	64	,84			63	,79			63	,70		
3. Reg/ más al final	227	,92			226	,81			226	,75		
Frecuencia de acceso	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
1. Varias veces a la semana o mes	72	,84	7,22	,00 1<2,3	72	,70	10,99	,00 1<2,3	72	,63	12,87	,00 1<2,3
2. Casi todos los días o una vez al día	147	,91			145	,86			145	,79		
3. Varias veces al día	166	,94			166	,85			166	,81		
Asistencia a sesión presencial	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
1. Ninguna	154	,87	7,28	,00 1<2,3	152	,83	2,78	,06	152	,74	6,23	,00 3>1,2
2. Entre una y tres	141	,93			141	,80			141	,75		
3. Todas	95	,96			95	,88			95	,86		
Solicitud de ayuda a profesores	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.	N	M	F	p Sch.
Nunca	69	,94	1,07	,35	69	,84	,58	,56	69	,80	,67	,51
Alguna vez en el curso	274	,90			273	,83			273	,77		
Semanalmente o mensualmente	46	,92			45	,79			45	,75		

al mes y los que acceden desde casi todos los días a varias veces al día, obteniendo puntuaciones menores en todos los indicadores de rendimiento el grupo que accede con menos frecuencia.

- Con respecto a la asistencia a la sesiones presenciales, se han encontrado diferencias estadísticamente significativa en regularidad ($F=7,82$, $p=,00$) y rendimiento ($F=6,23$, $p=,00$). En regularidad los resultados del post hoc de Scheffé muestran diferencias significativas ($p>,05$) entre el grupo que no asiste a ninguna sesión presencial y los grupos que asisten a alguna o a todos, obteniendo puntuaciones menores los que no asisten a ninguna. En rendimiento, las diferencias se encuentran entre el grupo que asiste a todas las sesiones presenciales y los que asisten a alguna o ninguna, obteniendo mayor rendimiento el que asiste a todas.

6.3.6. RENDIMIENTO DECLARADO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Para analizar las relaciones entre el rendimiento declarado y los estilos de aprendizaje se realizó la correlación de pearson entre los indicadores de rendimiento y los cuatro estilos de aprendizaje (Activo, Teórico, Pragmático, Reflexivo).

En la siguiente tabla se muestran los resultados de las correlaciones realizadas, pudiendo observar como no parece existir correlación significativa entre las diferentes variables.

Tabla 6.7. Correlaciones rendimiento declarado y estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Asignaturas matriculadas	Regularidad	Eficacia	Rendimiento
Activo	,101	-,074	-,154(*)	-,105
Reflexivo	-,025	,015	-,58	-,074
Teórico	-,039	,054	,80	,055
Pragmático	,054	,047	-,077	-,017

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

6.3.7. RENDIMIENTO DECLARADO Y MOTIVOS PARA ESTUDIAR Y ACCEDER A TELEFORMACIÓN

Para analizar las posibles diferencias en los indicadores de rendimiento en función de los motivos para acceder a teleformación, se realizaron pruebas t de Student en las que se compararon las medias en cada uno de estos indicadores con los diferentes motivos.

En la tabla 6.8 se muestran los resultados de la prueba t de Student.

Tabla 6.8. T de Student Rendimiento declarado y motivos para acceder a teleformación

Motivos	Gr.	Regularidad				Eficacia				Rendimiento			
		n	M	t	p	n	M	t	p	n	M	t	p
Falta de tiempo para clases	Sí	278	,91	-,28	,78	277	,84	-1,90	,06	277	,79	-2,22	,03
	No	114	,91			113	,79			113	,72		
Flexibilidad de Horariosv	Sí	295	,93	-2,79	,01	293	,84	-1,75	,08	293	,79	-2,62	,01
	No	97	,86			97	,79			97	,71		
Falta de notas para presencial	Sí	47	,87	1,18	,25	47	,71	3,55	,00	47	,65	3,38	,00
	No	345	,92			343	,84			343	,79		
Finalizar otros Estudios comenzados	Sí	22	,82	2,23	,03	22	,75	1,50	,13	22	,64	2,40	,02
	No	370	,92			368	,83			368	,78		
Por lejanía del centro universitario	Sí	94	,95	-1,95	,05	93	,87	-1,74	,08	93	,82	-1,96	,05
	No	298	,90			297	,82			297	,76		
Preferencia por esta modalidad	Sí	103	,93	-,84	,40	103	,85	-1,39	,17	103	,80	-1,24	,22
	No	289	,91			287	,82			287	,76		

De los diferentes motivos analizados, la preferencia por estudiar en esta modalidad es el único motivo en el que no se ha encontrado diferencias significativas en ninguno de los indicadores de rendimiento ($p > ,22$).

Los motivos en los que se han encontrado diferencias significativas ($p > ,05$) han sido los siguientes:

- Falta de tiempo para asistir a clase. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con rendimiento ($t = -2,22$, $p = ,03$), siendo la media en el grupo que ha seleccionado este motivo de 0,79, y la de grupo que no la ha seleccionado de 0,72.
- Flexibilidad de horarios. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con regularidad ($t = -2,79$, $p = ,01$) y con rendimiento ($t = 3,38$, $p = ,00$). Las puntuaciones medias son mayores en el grupo que ha seleccionado este motivo, en regularidad la media es de 0,84 y en rendimiento de 0,79, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado este motivo de 0,86 y 0,71 respectivamente.
- Falta de notas para acceder a la modalidad no presencial. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con eficacia ($t = 3,55$, $p = ,00$) y con rendimiento ($t = 3,38$, $p = ,00$). En este caso, las puntuaciones medias en los indicadores de rendimiento son menores en el grupo que ha seleccionado este motivo, en eficacia la media es de 0,71 y en rendimiento de 0,65, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado este motivo de 0,84 y 0,79 respectivamente.
- Finalizar otros estudios comenzados en otra universidad. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con regularidad ($t = 2,23$, $p = ,02$) y con rendimiento ($t = 3,38$, $p = ,03$). Las puntuaciones medias en los indicadores de rendimiento son menores en el grupo que ha seleccionado este motivo, en regularidad la media es de 0,82 y en rendimiento de 0,64, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado este motivo de 0,92 y 0,78 respectivamente.
- Por lejanía con el centro universitario. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con regularidad ($t = -1,95$, $p = ,05$) y con rendimiento ($t = -1,96$, $p = ,05$). Las puntuaciones medias en los indicadores de rendimiento son mayores en el grupo que ha seleccionado este motivo, en regularidad la media es de 0,95 y en rendimiento de 0,82, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado este motivo de 0,90 y 0,76 respectivamente.

6.3.8. RENDIMIENTO DECLARADO Y VENTAJAS E INCONVENIENTES PERCIBIDOS

Para analizar las posibles diferencias en los indicadores de rendimiento en función de las ventajas e inconvenientes percibidos, se realizaron pruebas t de Student en las que se compararon las medias en cada uno de estos indicadores con las diferentes ventajas e inconvenientes seleccionadas.

Destacar que solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) entre el grupo que ha seleccionado la ventaja de poder compatibilizar los estudios con otras cosas, y los que no ha seleccionado esta opción. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con regularidad ($t = -2,16, p = .03$), con eficacia ($t = -2,13, p = .04$), y con rendimiento ($t = -2,36, p = .02$). Las puntuaciones medias en los indicadores de rendimiento son mayores en el grupo que ha seleccionado esta ventaja, en regularidad la media es de 0,92, en eficacia 0,84 y en rendimiento de 0,79, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado este motivo de 0,87, 0,84 y 0,71 respectivamente.

Tabla 6.9. T de Student rendimiento declarado y ventajas percibidas

Ventajas	Gr.	Regularidad				Eficacia				Rendimiento			
		n	M	t	p	n	M	t	p	n	M	t	p
Facilidad acceder a información	Sí	125	,91	,28	,78	125	,81	,76	,45	125	,76	,41	,68
	No	267	,91			265	,84			265	,77		
Posibilidad de compatibilizar	Sí	309	,92	-2,16	,03	307	,84	-2,13	,04	307	,79	-2,36	,02
	No	83	,87			83	,77			83	,71		
Estudio autónomo menos ayuda de profesor	Sí	67	,91	,06	,96	67	,86	-1,05	,30	67	,78	-,25	,80
	No	325	,91			323	,82			323	,77		
Estudiar sin desplazarme	Sí	245	,92	-1,07	,29	243	,84	-,77	,44	243	,78	-,63	,53
	No	147	,90			147	,82			147	,76		
Aprender mi ritmo personal	Sí	223	,93	-1,60	,11	221	,83	-,05	,96	221	,77	-,19	,85
	No	169	,89			169	,83			169	,77		

En la tabla 6.9 se muestran los resultados de la prueba t de Student.

Los inconvenientes con los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) están asociados a factores internos. Han sido los siguientes:

- Mi falta de técnicas y hábitos de estudio. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con eficacia ($t = 4,10$, $p = 0,00$) y con rendimiento ($t = 3,82$, $p = 0,00$). Las puntuaciones medias en los indicadores de rendimiento son menores en el grupo que ha seleccionado este inconveniente, en eficacia la media es de 0,70 y en rendimiento de 0,85, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado esta ventaja de 0,85 y 0,79 respectivamente.
- No tener suficiente voluntad y autodisciplina. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en regularidad ($t = 5,40$, $p = 0,00$), eficacia ($t = 2,44$, $p = 0,00$) y rendimiento ($t = 4,65$, $p = 0,00$). Las puntuaciones medias en los indicadores de rendimiento son menores en el grupo que ha seleccionado este inconveniente, en regularidad la media es 0,75, en eficacia 0,73 y en rendimiento 0,58, siendo las puntuaciones en el grupo que no ha seleccionado esta ventaja 0,93, 0,84 y 0,79 respectivamente.

En la tabla 6.10 se muestran los resultados de la prueba t de Student.

Tabla 6.10. T de Student rendimiento declarado e inconvenientes percibidos

Inconvenientes	Gr.	Regularidad				Eficacia				Rendimiento			
		n	M	t	p	n	M	t	p	n	M	t	p
Económicos	Sí	262	,92	-1,31	,19	260	,82	1,25	,21	260	,77	,32	,75
	No	130	,89			130	,85			130	,78		
Alto nivel de dificultad y/o exigencia	Sí	91	,92	-,22	,83	91	,83	,04	,97	91	,77	,05	,96
	No	301	,91			299	,83			299	,77		
Dificultades para comunicación escrita	Sí	25	,86	1,27	,21	25	,87	-,88	,39	25	,75	,38	,70
	No	367	,92			365	,83			365	,77		
Problemas informáticos	Sí	32	,93	-,53	,60	32	,81	,37	,72	32	,76	,20	,85
	No	360	,91			358	,83			358	,77		
Sentirme solo	Sí	66	,92	-,37	,71	66	,78	1,66	,10	66	,75	,67	,50
	No	326	,91			324	,84			324	,78		
No contacto directo con profesorado	Sí	147	,91	-,09	,93	147	,85	-1,13	,26	147	,79	-1,01	,31
	No	245	,91			243	,82			243	,76		
Falta de conexión realidad y carrera	Sí	26	,88	,71	,49	26	,84	-,21	,84	26	,77	,02	,99
	No	366	,91			364	,83			364	,77		
Mucha teoría y poca práctica	Sí	88	,94	-1,40	,16	88	,81	,76	,45	88	,76	,31	,76
	No	304	,90			302	,83			302	,77		
Mi falta de técnicas hábitos de estudio	Sí	51	,88	1,37	,17	50	,70	4,10	,00	50	,62	3,82	,00
	No	341	,92			340	,85			340	,79		
No tener voluntad y autodisciplina	Sí	38	,75	5,40	,00	37	,73	2,44	,02	37	,58	4,65	,00
	No	354	,93			353	,84			353	,79		

6.3.9. RENDIMIENTO DECLARADO Y VARIABLES DEL CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

Para analizar las variables del contexto personal y social que pueden diferenciar a los estudiantes en función de su rendimiento se agrupó previamente a los estudiantes en dos grupos:

- Rendimiento alto: formado por los estudiantes que obtienen una puntuación en el indicador de rendimiento global una desviación típica superior a la media del grupo, representando el 22,1% ($f=49$) de los estudiantes agrupados.
- Rendimiento bajo: formado por los estudiantes que obtienen una puntuación en el indicador de rendimiento global una desviación típica inferior a la media del grupo, representando el 77,9% ($f= 173$) del grupo.

En base a esta agrupación, se realizó previamente la prueba t de Student. Posteriormente se realizó un análisis discriminante por el método directo de selección de variables con el grupo de alto y bajo rendimiento.

Para la prueba de diferencias de medias t de Student, como variable independiente se utilizó cada uno de los 32 ítems que conforman la última parte del cuestionario de estudiantes, referidos a variables del contexto personal y social. La respuesta de estos ítems estaba formada por una escala de 1 al 5, donde 1 representa “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

Se han encontrado diferencias significativas en 15 de los 32 ítems. En la Tabla 6.1, pueden observarse los resultados obtenidos en la prueba t de student y los datos descriptivos.

Tabla 6.11. *T de Student variables del contexto personal y social y rendimiento global declarado*

Ítems	Bajo	Alto	t	p
1. Estaba convencido de que la decisión era buena	4,33	4,33	,03	,98
2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	2,81	2,83	-,07	,95
3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	4,27	4,18	,67	,50
4. Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más	3,46	3,23	1,11	,27
5. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevastecnologías	3,38	3,35	,13	,90
6. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	3,11	3,28	-,77	,44
7. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible mayoría de las asignaturas	3,63	3,31	1,53	,13
8. Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	3,00	2,50	2,07	,04
9. Tenía información sobre la carrera elegida	4,06	3,91	,92	,36
10. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	2,67	2,71	-,17	,87
11. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada	3,17	3,08	,39	,70
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	3,87	4,32	-2,74	,01
13. Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	3,79	4,25	-2,63	,01
14. Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	2,25	2,79	-2,60	,01
15. Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	3,71	3,47	1,05	,30
16. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	4,10	3,82	1,51	,14
17. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	3,48	4,10	-3,55	,00
18. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	2,73	3,07	-1,94	,05

19. Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías	4,40	4,30	,65	,52
20. Me gusta lo que estudio en Teleformación	4,46	4,58	-,89	,38
21. Creo que puedo terminar satisfactoriamente mis estudios	3,65	4,45	-5,45	,00
22. Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	2,67	4,41	-12,47	,00
23. Me he esforzado mucho	3,48	4,55	-7,97	,00
24. Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	2,87	4,13	-6,88	,00
25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	3,75	3,86	-,67	,50
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	3,63	3,84	-1,39	,17
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	3,56	4,06	-3,21	,00
28. Me siento acogido y respetado	3,69	3,93	-1,53	,13
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	3,42	3,92	-3,07	,00
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	2,15	2,73	-2,69	,01
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros	2,35	2,99	-2,79	,01
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	2,31	3,04	-3,34	,00

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativa con ninguno de los ítems relacionados con la formación y experiencia previa, ni con las dificultades en los estudios por falta de tiempo o por responsabilidades familiares y laborales.

En el grupo de ítems relacionados con los objetivos y expectativas previas, solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) con el referido a sentir miedo a no ser capaz de terminar la titulación. Este es el único ítem en el que los estudiantes de mayor rendimiento obtienen puntuaciones menores en el grado de acuerdo.

Los ítems en los que existen diferencias significativas ($p < 0,05$), obteniendo un grado de acuerdo mayor el grupo de rendimiento más alto son los referidos a:

- Apoyo familiar y laboral: percibir que los familiares y amigos le apoyaron en la decisión y que reciben apoyo y facilidades del trabajo para estudiar.
- Competencia y esfuerzo autopercibido: creer que el rendimiento y resultados obtenidos han sido buenos, que se han esforzado mucho, que la relación entre esfuerzo y resultado es buena, y que pueden terminar con éxito los estudios.
- Satisfacción: se lo recomendaría a conocidos y amigos, y percibir que es mejor en comparación a la enseñanza presencial.
- Integración social: Considerar que le ha resultado fácil adaptarse e integrarse.
- Interacción social: Percibir que las relaciones con compañeros le ayudan en los estudios, sentir que recibe ayuda por parte del profesorado, mantener relaciones sociales con compañeros y relaciones continuas con estos para estudiar.

Para estudiar las variables del contexto personal y social que caracterizan a los estudiantes con mayor y menor rendimiento se hizo un análisis discriminante con el método directo de selección de variables. Se consideraron todas las variables originales, por lo que se incluyeron los 32 ítems del apartado del cuestionario de estudiantes referido a las variables del contexto social y personal. Con este análisis se pretende conocer que variables personales y sociales están caracterizando a los estudiantes de bajo y alto rendimiento.

Tras el agrupamiento y selección de los casos, en el resumen del análisis de casos del Análisis Discriminante han sido excluidos el 39,9% (160), resultando válido el 48,6% (195).

La función resultante clasifica de los cuarenta y cinco estudiantes del grupo de menor rendimiento a cuarenta y dos, y del grupo de mayor rendimiento que son ciento cincuenta clasifica a ciento treinta nueve estu-

diantes, clasificando correctamente el 92,8% de los casos agrupados originalmente. En la siguiente tabla se muestra los resultados de la clasificación.

Tabla 6.12. *Resultados de la clasificación*

	Rendimiento global	Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		Rendimiento bajo	Rendimiento alto		
Original	Recuento	Rendimiento bajo	42	3	45
		Rendimiento alto	11	139	150
		Casos desagrupados	41	119	160
%		1,00	93,3	6,7	100,0
		2,00	7,3	92,7	100,0
		Casos desagrupados	25,6	74,4	100,0

a. Clasificados correctamente el 92,8% de los casos agrupados originales.

En las siguientes tablas (6.13-6.15) se muestran el resumen de las funciones canónicas discriminantes, con los autovalores y la lambda de Wilks. Como se puede observar las funciones canónicas discriminantes dan como resultado una varianza del 20,3%. [siendo la correlación canónica de ,797, el lambda de wilks ,366, los grados de libertad 32 y la significación de ,00].

Tabla 6.13. *Autovalores*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	1,742 ^a	100,0	100,0	,797

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 6.14. *Lambda de Wilks*

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,365	178,524	32	,000

La dirección de la función podemos observarla en la *tabla 6.15*.

Tabla 6.15. Funciones en los centroides

No tradicionales y Tradicionales	Función
GRUPO "Rendimiento Bajo"	2,397
GRUPO "Rendimiento alto"	-,719

A continuación, se analiza la función creada, basándonos en la tabla 6.16, donde podemos ver los coeficientes estandarizados *de las funciones discriminantes canónicas*. Las variables aparecen en orden en función del tamaño, observando al principio de la tabla las variables con mayor peso, y que diferencian mayormente un grupo de otro. Se puede observar cómo los ítems referidos a creer que han tenido un buen rendimiento, mantener relaciones sociales y percibir que estás les ayudan en los estudios, creer que se han esforzado mucho, el apoyo familiar y social, las expectativas e información previa y la percepción de falta de tiempo son los que más discrimina a los grupos estudiantes en función de su rendimiento.

Tabla 6.16. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

Ítems	Función
22. Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	-,860
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros	,514
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	-,502
23. Me he esforzado mucho	-,491
13. Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	,454
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	-,369
8. Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	,353
3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	,263
6. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	-,258
9. Tenía información sobre la carrera elegida	,254
16. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	,231
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	-,222

25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	,195
19. Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías	,188
17. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	-,187
21. Creo que puedo terminar satisfactoriamente mis estudios	-,150
18. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	-,144
28. Me siento acogido y respetado	,142
7. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible mayoría de las asignaturas	,129
20. Me gusta lo que estudio en Teleformación	,116
10. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	,101
1. Estaba convencido de que la decisión era buena	,098
11. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada	,093
5. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías	,083
2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	-,081
14. Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	,069
4. Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más	-,043
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	,039
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	-,025
15. Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	,014
18. Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	,008
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	-,008

A continuación, se analizan los ítems que más caracterizan a los estudiantes en función de su rendimiento. Para ello, se utiliza la Matriz de Estructura donde podemos ver los ítems que, de más a menos los caracteriza, y el grado de correlaciones de cada variables con la función discriminante. La matriz de estructura aparece en la tabla 6.17, estando las variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Tabla 6.17. *Matriz de estructura*

Ítems	Función
22.Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	-,654
23. Me he esforzado mucho	-,413
24.Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	-,403
21.Creo que puedo terminar satisfactoriamente mis estudios	-,271
17. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	-,202
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	-,190
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	-,164
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros	-,162
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	-,161
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	-,159
8. Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	,136
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	-,131
14.Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	-,128
18. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	-,128
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	-,100
28. Me siento acogido y respetado	-,097
13.Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	-,094
16. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	,088
6. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible mayoría de las asignaturas	,076
9.Tenía información sobre la carrera elegida	,063
19.Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías	,062
25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	-,046
20. Me gusta lo que estudio en Teleformación	-,045
15.Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	,045
1. Estaba convencido de que la decisión era buena	,042
4.Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más	,034
6. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	-,033
3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	,030
5. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías	,024

11. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada	-,014
2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	-,008
10. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	,001

Basándonos en *la Matriz de Estructura* podemos decir que los ítems de manera ordenada, que más caracterizan a los estudiantes de mayor rendimiento son los referidos a:

- Competencia autopercebida: creer que el rendimiento y resultados obtenidos han sido buenos, que se han esforzado mucho, que la relación entre esfuerzo y resultado es buena, y que pueden terminar con éxito los estudios.
- Satisfacción: se lo recomendaría a conocidos y amigos, y percibir que es mejor en comparación a la enseñanza presencial.
- Integración e interacción social: percibir que las relaciones con compañeros le ayudan en los estudios, sentir que recibe ayuda por parte del profesorado, mantener relaciones sociales con compañeros y relaciones continuas con estos para estudiar.
- Apoyo familiar, social y laboral: percibir que los familiares y amigos le apoyaron en la decisión y que reciben apoyo y facilidades del trabajo para estudiar.

Por otro lado el ítem que menos caracteriza a los estudiantes de alto rendimiento es sentir miedo a no ser capaz de terminar la titulación antes de comenzar a estudiar.

6.4. DISCUSIÓN

En primer lugar consideramos importante resaltar el hecho de que los alumnos participantes en este estudio han declarado niveles altos en los tres indicadores de rendimiento analizados, siendo menor el porcentaje de la muestra que manifiesta un rendimiento menor.

Otro aspecto importante a destacar, es el hecho de que aunque existe variabilidad en el número de asignaturas matriculadas, no se han encon-

trado diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de asignaturas matriculadas y la regularidad, eficacia y rendimiento global. Este dato puede deberse a que la teleformación es un sistema diseñado para ser flexible, por lo que cada alumno planifica previamente el número de asignaturas que considera puede asumir en función de sus circunstancias y características personales.

Los resultados corroboran la influencia de factores asociados al rendimiento académico en modelos de teleformación analizados en estudios previos (Levy, 2007; Park y Choi, 2009; Rovai, 2003). Se han encontrado diferencias significativas en los indicadores de rendimiento en variables sociodemográficas, relacionadas con el rendimiento previo, hábitos de estudio, motivaciones y variables del contexto personal y social.

En referencia a las variables sociodemográficas analizadas, no se han encontrado diferencias significativas en función del género y las horas de trabajo, encontrándose estas diferencias en todas las demás variables. En las variables en las que si se han encontrado estas diferencias los grupo de estudiantes mayores de 24 años, con hijos, que no conviven con sus padres, que se financian sus estudios, que no reciben ayudas económicas familiares y hace más de 3 años que finalizaron sus estudios previos son los que tienen puntuaciones mayores en eficacia y rendimiento mayor. En cambio, en el indicador de regularidad, que analiza la tasa de presentación a exámenes en función de las asignaturas matriculadas, las diferencias solo aparecen en la variables hijos, siendo más regulares los que si los tienen. Estas características en las que se han encontrado diferencias son algunas con las que la literatura científica diferencia a los estudiantes adultos o tradicionales de los estudiantes más jóvenes o no tradicionales. Esta modalidad fue diseñada teniendo en cuenta las características de los estudiantes adultos y con responsabilidades familiares, estudiantes con habilidades, motivaciones y expectativas diferentes. El mayor rendimiento asociado a estas variables y la heterogeneidad de perfil de alumnado en este modalidad hace necesario profundizar más en las diferencias de ambos perfiles, aspecto que trataremos en el siguiente capítulo empírico.

En relación con el rendimiento previo, se confirma su influencia en el rendimiento declarado en teleformación, ya que el grupo de estudiantes que no ha repetido estudios y que ha accedido con una nota obtienen medias más altas en regularidad y rendimiento global.

En los hábitos de estudio, hay diferencias en los indicadores de rendimiento en los que estudian menos de diez horas, que declaran un menor rendimiento. Además la regularidad en el estudio y el acceso más frecuente al campus virtual son variables asociadas a un mejor rendimiento. En cambio, la frecuencia en la solicitud de ayuda a profesores no parece generar diferencias en los indicadores de rendimiento. El no existir diferencias en esta variable puede explicarse en base al rol del profesor y del alumno inherente a este sistema de teleformación. El rol de alumno caracterizado mayormente como más independiente y autorregulado, y el del profesor como un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La asistencia a las sesiones presenciales, aparece como una variable diferenciadora de mayores puntuaciones en los indicadores de rendimiento. En este sentido nuestros resultados coinciden con los analizados en la revisión de la literatura, que tras corroborar la relación entre las orientaciones presenciales y las interacciones sociales en teleformación recomiendan su utilización para la retención de estudiantes en el aprendizaje en línea (Ali y Leeds, 2009; Kanuka, 2011). La influencia de esta variable puede deberse a aspectos como su facilitación de las interacciones sociales y académicas, ser un factor de apoyo a los estudiantes, la mejora del sentido de pertenencia a una comunidad virtual o al ajuste de expectativas previas. Desde nuestra perspectiva, a pesar de reconocer la importancia y ventajas de las sesiones presenciales, no debemos obviar que esta modalidad por su propia naturaleza debe ofrecer también la posibilidad de ofrecer toda la formación en línea. Por ello, consideramos necesario explorar vías de acceso y participación a todos los estudiantes a estas sesiones a través de diferentes recursos.

Los resultados obtenidos no muestran en cambio relación entre los estilos de aprendizaje y los indicadores de rendimiento. En este sentido, aunque Alonso y cols. (1999), concluían con sus resultados que parecía estar suficientemente probado la relación entre estilos de aprendizaje y rendi-

miento académico, los estudios posteriores no son concluyentes, encontrándose resultados en ambas direcciones.

La flexibilidad en espacio y tiempo es una de las características definitorias de la modalidad de teleformación. De hecho entre los motivos para acceder a teleformación, se han encontrado diferencias significativas en los indicadores de rendimiento relacionados con las barreras físicas y temporales. Los estudiantes que han seleccionado como motivo para acceder a esta modalidad la falta de tiempo, la flexibilidad de horarios y lejanía con el centro universitario obtienen puntuaciones más altas en los indicadores de rendimiento que los que no han seleccionado este motivo. En cambio los que han seleccionado el motivo de falta de notas o terminar unos estudios universitarios ya comenzados, obtienen puntuaciones más bajas en los indicadores de rendimiento. Igualmente los que seleccionan como ventaja de esta modalidad el poder compatibilizar la formación con otras cosas, obtienen puntuaciones más altas en los indicadores de rendimiento. Estos resultados hacen visible la importancia de las motivaciones previas a la hora de seleccionar esta modalidad y su posible influencia en el éxito de los estudiantes. Cuando la elección se basa en la flexibilidad temporal y espacial que ofrece esta modalidad los resultados son más positivos que cuando la elección se basa más en causas ajenas a la elección de los estudiantes. En cambio, el menor rendimiento cuando la elección es falta de notas podría ser atribuible a una percepción de la teleformación como una opción posible, pero no a la alternativa seleccionada por unas características previamente conocidas y valoradas.

Otro factor importante que muestran los resultados obtenidos es la importancia de la autodisciplina y el aprendizaje autorregulado requerido en esta modalidad. Esto se hace evidente cuando analizamos los inconvenientes con los que se han encontrado diferencias significativas en los indicadores de rendimiento, referidos estos a factores internos como la falta de técnicas de estudio y no tener suficiente voluntad.

En referencia a las variables del contexto social y personal, las variables que mayormente caracterizan a los estudiantes de alto rendimiento son las relacionadas con la competencia autopercebida, la satisfacción, el apoyo

familiar y laboral y la interacción social con compañeros. Por otro lado, no se han encontrado diferencias con otras variables como las relacionadas con la información y formación previa, y la falta de tiempo o responsabilidades que dificultan los estudios.

De las variables del contexto social y personal con influencia en el éxito de los estudiantes es necesario prestar atención a la influencia de la interacción social. En la modalidad de teleformación, debido a la separación física y temporal, los estudiantes pueden ser más propensos a experimentar el aislamiento y la alienación de la institución, de sus servicios y de otros estudiantes. En este sentido coincidimos con autores como Tinto (1987), que argumenta la necesidad de apoyo social y académico para promover la retención. La institución tiene un papel importante en la potenciación de estos apoyos, generando y supervisando diferentes servicios de apoyo a los estudiantes, y fomentando la interacción social y actividades grupales entre estos.

6.5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos aportan una visión general de variables que pueden influir en el éxito de los estudiantes de teleformación, corroborando alguna de las propuestas realizadas por estudios previos.

Los resultados relacionados con el perfil sociodemográfico muestran que las variables más asociadas con los estudiantes adultos son las que arrojan mayores puntuaciones en los indicadores de rendimiento. Igualmente los motivos de elección de esta modalidad y las percepciones sobre ella pueden diferenciar los diferentes niveles de rendimiento, con niveles más alto los estudiantes que valoran las características inherentes a la modalidad como la flexibilidad temporal y espacial. Este resultados, además de plantear la necesidad de profundizar en las características, necesidades y expectativas de la variedad del alumnado, nos hace plantearnos la idoneidad de esta modalidad para los diferentes perfiles. La tendencia actual se dirige a la heterogeneidad de los estudiantes por lo que sería

necesario cuestionarse formas de adaptación a esta variabilidad, e incluso plantear debates sobre la posibilidad de limitar el acceso a esta modalidad favoreciendo determinadas características o requisitos. No pretendemos con esta propuesta evitar que los estudiantes seleccionen el tipo de formación que quieren, pero sí analizar la posibilidad de incorporar requisitos previos u orientaciones para la selección de las diferentes modalidades ofertadas por la ULPGC.

La regularidad en el estudio y en el acceso a al campus virtual es un elemento importante para el éxito en esta modalidad, siendo por tanto la capacidad de gestión del tiempo una habilidad necesaria en estos estudiantes.

Las sesiones presenciales que se realizan en teleformación tiene un efecto positivo, por lo que para aquellos alumnos en los que asistir a estas no es factible se podría estudiar otras posibilidades como usar otros lugares de apoyo, llamada telefónica personal para establecer la interacción facilitador-alumno y el contacto personal, o herramientas como la videoconferencia o recursos de comunicación sincrónico reuniones en directo si los alumnos no pueden asistir debido a la distancia geográfica. En definitiva plantear estrategias que potencien las interacciones y apoyos grupales, creando mayores comunidades de aprendizaje.

Otras variables importantes a destacar por su diferenciación en niveles más altos de rendimiento académico es la competencia y esfuerzo autopercebido, el apoyo familiar y laboral, la satisfacción y la integración e interacción social.

La influencia de la integración e interacción social, hace patente la importancia del contacto directo y las interacciones entre profesor y alumno y entre alumnos en el éxito de los estudiantes. En este sentido se podrían plantear investigaciones para analizar las interacciones sociales y trabajo colaborativo que se produce en esta modalidad, además de generar propuestas para su potenciación y mejora.

Estos datos nos aportan unas orientaciones generales que podrían ser utilizadas como base para otras investigaciones futuras, además de para diseñar acciones y estrategias que ayuden a mejorar el éxito de los estudiantes y a guiarles a hacer selecciones en su formación.

CAPÍTULO 7

PERFILES DE ESTUDIANTES TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES

En este capítulo analizaremos los diferentes perfiles de estudiantes, agrupándolos en tradicionales y no tradicionales en base a criterios de edad, situación laboral, hijos y años de finalización de estudios previos. Describiremos las características de cada perfil de estudiantes y las diferencias existentes entre ellos, basándonos en características sociodemográficas y académicas, estilos de aprendizaje, valoraciones y percepciones, rendimiento académico y variables del contexto personal y social.

7.1. OBJETIVOS

La pregunta de la que partimos y a la que intentamos dar respuesta en este estudio es:

¿Qué variables diferencian a los estudiantes de teleformación con un perfil tradicional de los que tienen un perfil no tradicional?

De esta pregunta, surge el objetivo que guiará este estudio: Determinar las características, valoraciones y percepciones de los estudiantes de teleformación con perfiles tradicionales y no tradicionales, estableciendo las posibles diferencias entre ellos.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir características sociodemográficas de los estudiantes con perfil tradicional y no tradicional.
- Describir las condiciones académicas de partida de los estudiantes con perfil tradicional y no tradicional y analizar su independencia en cada grupo.
- Describir los hábitos de estudio de los estudiantes con perfil tradicional y no tradicional y analizar su independencia en cada grupo.
- Analizar las diferencias entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en función de su perfil tradicional y no tradicional.

- Describir los motivos para estudiar, y las ventajas e inconvenientes percibidas de los estudiantes con perfil tradicional y no tradicional y analizar la posibles diferencias entre los dos grupos.
- Analizar las diferencias entre las variables del contexto personal y social de los estudiantes tradicionales y no tradicionales y establecer las que más caracterizan a cada perfil.

7.2. MÉTODO

7.2.1. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio son los estudiantes de todos los cursos de las diferentes titulaciones que se imparten en teleformación de la ULPGC, que en el curso del 2009-2010 estaba formada por 1403 estudiantes.

En relación con la muestra no se ha considerado necesario realizar muestreo selectivo, por lo que se dispuso el cuestionario para que fuera cumplimentado de manera voluntaria. Obteniendo una muestra de 401 estudiantes que han contestado al cuestionario de estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social. De estos 401 estudiantes, 388 han contestado al cuestionario de estilos de aprendizaje.

7.2.2. INSTRUMENTOS

En este estudio han sido utilizados dos cuestionarios: el cuestionario de estudiantes sobre características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social, y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La descripción y características de ambos cuestionarios pueden consultarse en el capítulo cinco de este trabajo, en el cuál se han utilizado los mismos instrumentos.

7.2.3. PROCEDIMIENTO

El formato de los cuestionarios fue electrónico. A través de los distintos tablones y foros generales se solicitó a los alumnos su participación, informándoles de su carácter voluntario y confidencial y facilitándoles un enlace a través del cual acceder a los cuestionarios. Posteriormente se envió un correo electrónico a los profesores de las diferentes titulaciones solicitándoles que pusieran la información y los cuestionarios en los foros de sus asignaturas.

A través del enlace facilitado para la cumplimentación de los cuestionarios, los alumnos accedían primero al cuestionarios de estudiantes elaborado para esta investigación. Una vez cumplimentado este cuestionario se les proponía la realización del cuestionario de estilos de aprendizaje, también de forma confidencial y voluntaria, y ofertándole la posibilidad de conocer los resultados de sus estilos de aprendizaje.

La recogida de datos se realizó desde el 14 al 25 de mayo del 2010. Procediendo posteriormente a su codificación y análisis con el programa SPSS versión 15. Dicho análisis consistió en:

1. Descripción y agrupamiento de la muestra en función de características diferenciadoras del perfil tradicional y no tradicional. Para ello se seleccionó en base a la revisión de la literatura variables sociodemográficas diferenciadoras del perfil tradicional y no tradicional y se estableció agrupamientos previos.
2. Contraste de independencia entre las variables sociodemográficas, condiciones académicas de partida, hábitos de estudios y ventajas e inconvenientes percibidos en función del perfil tradicional o no tradicional de los estudiantes. Al ser estas variables categóricas, hemos utilizado la prueba chi cuadrado, realizando previamente agrupaciones en las diferentes variables.
3. Descripción de las puntuaciones medias y porcentajes de preferencias obtenidas en los cuatro estilos de aprendizaje en cada uno de los perfiles de estudiantes. Las puntuaciones obtenidas se interpretaron en base al baremo publicado por Alonso y cols. (1999). Posteriormente se realizó un contraste de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas

- en los cuatro estilos de aprendizaje en función del perfil tradicional y no tradicional de los estudiantes mediante el estadístico t de Student.
4. Análisis de las variables del contexto personal y social que caracterizan y diferencian a los estudiantes tradicionales de los no tradicionales. Se realizó previamente a través de la prueba t de Student, el contraste de las diferencias entre las puntuaciones en cada uno de los ítems en función del perfil de los estudiantes (tradicional y no tradicional). Posteriormente se realizó un análisis discriminante con el método directo de selección, introduciendo simultáneamente las variables para ver si existían diferencias significativas entre los dos grupos.

7.3. RESULTADOS

7.3.1. DESCRIPCIÓN Y AGRUPAMIENTO DE ESTUDIANTES TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES

Para establecer los grupos de estudiantes tradicionales y no tradicionales, hemos seleccionado las variables relacionadas con la edad, el número de hijos, las horas de trabajo semanales y los años que han transcurrido desde que finalizaron los estudios previos a iniciar teleformación. Para cada una de estas variables se realizaron los siguientes agrupamientos y asignaciones a cada uno de los perfiles de estudiantes:

- Edad: mayor de 24 años (estudiantes no tradicionales), menor de 25 años (estudiantes tradicionales).
- Hijos: Sí (estudiantes no tradicionales), no (estudiantes tradicionales).
- N° de horas de trabajo semanales: 30 horas o más (estudiantes no tradicionales), desde ninguna a 30 horas (estudiantes tradicionales).
- Años que hace que terminaron la titulación anterior: Más de tres años (estudiantes no tradicionales), tres años o menos (estudiantes tradicionales).

Tal como se muestra en la tabla 7.1, en relación con los agrupamientos de variables que caracterizan a los estudiantes no tradicionales, los ma-

iores porcentajes se encuentran en la edad y horas de trabajo, un 84% del total de la muestra es mayor de 24 años, y un 60,8% trabaja más de 30 horas. En las variables referentes a los hijos y los años de finalización de estudios, el porcentaje es mayor en el agrupamiento perteneciente al perfil tradicional, un 63,3% no tiene hijos, y un 59,4% hace tres o menos años que terminaron la titulación anterior.

Tabla 7.1. *Variables del perfil tradicional y no tradicional*

	Tradicional % (f)	No tradicional % (f)
Edad	≤24	>24
	16 (64)	84 (337)
Hijos	No	Sí
	63,3 (254)	36,7 (157)
Horas de trabajo	0-30	>30
	39,2 (157)	60,8 (244)
Años de titulación anterior	≤3	>3
	59,4 (238)	40,6 (163)

Para agrupar a la muestra total de estudiantes en grupos de estudiantes tradicionales o no tradicionales, se ha establecido como criterio para pertenecer al grupo de estudiantes no tradicionales el tener alguna de las características establecidas como definitoria de este grupo. Por otro lado para agruparlos en el perfil de estudiantes tradicionales, hemos establecido como condición no tener ninguna de estas características.

En base a estos criterios se formaron los dos grupos de estudiantes. El grupo de perfil tradicional conformado por 348 estudiantes, que representan un 86,8% de la muestra, frente a los 53 estudiantes que forman el grupo no tradicional y que representan el 13,2%. En la tabla 7.2. se muestra la distribución de los estudiantes tradicionales y no tradicionales.

Tabla 7.2. *Estudiantes tradicionales y no tradicionales*

Perfil de estudiante	f	%
No tradicional	53	13,2
Tradicional	348	86,8
Total	401	100

7.3.2. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DEL PERFIL TRADICIONAL Y NO TRADICIONAL

Género

Tanto en el grupo de estudiantes no tradicionales como el de tradicionales, el mayor porcentaje de la muestra lo conforman mujeres, con 68,9% y un 77,4% respectivamente, no existiendo diferencias significativas en la distribución en función del sexo en ambos grupos ($X^2=1,58$; $p=,21$). En la tabla 7.3 se muestra la distribución y los resultados de la prueba chi cuadrado.

Tabla 7.3. *Perfil y género*

	No tradicional	Tradicional	χ^2	p
Género	% (f)	% (f)		
Hombre	31,1 (108)	22,6 (12)	1,58	,21
Mujer	68,9 (239)	77,4 (41)		
Total	100 (347)	100 (53)		

Personas con las que conviven

En referencia a las personas con la que conviven, la mayoría de los estudiantes no tradicionales, 83,3% no viven con los padres, frente al 83% de los estudiantes tradicionales que si conviven con estos, existiendo diferencias significativas en la prueba de chi cuadrado ($X^2=106,77$; $p=,00$).

Por otro lado, un 11,2% de los estudiantes no tradicionales manifiestan vivir solos y con sus hijos un 34,5%, lo que lo diferencia de manera significativa del grupo tradicional, en el que ningún participante manifiesta vivir solo o con sus hijos. Destaca finalmente las diferencias significativas ($X^2=26,08$; $p=,00$), en los porcentajes de convivencia en pareja, siendo en el grupo no tradicional de 66,7%, frente a sólo un 7,5% en el tradicional.

En la tabla 7.4 se muestra las distribuciones de las personas con las que conviven en cada perfil de estudiantes. En esta tabla y en las siguientes de

este estudio, aparecen sombreados en naranja (■) las variables en las que los mayores porcentajes corresponden a los estudiantes tradicionales, y en marrón (■) las puntuaciones mayores de los estudiantes no tradicionales.

Tabla 7.4. Perfil y personas con las que convive

	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)
Personas con la que convive						
Padres	16,7 (58)	83,3 (290)	83 (44)	17(9)	106,77(1)	,00
Sólo	11,2(39)	88,8 (309)	0 (0)	100 (53)	6,58 (1)	,01
Pareja	66,7(232)	33,3 (116)	7,5 (4)	92,5 (49)	66,38 (1)	,00
Hijos	34,5 (120)	65,5 (228)	0 (0)	100 (53)	26,08(1)	,00

Financiación de los estudios

Otro aspecto importante a destacar, es la forma de financiación de los estudios. En el grupo de estudiantes no tradicionales manifiestan recurrir a la financiación propia en un 92,8%, frente a un 39,6% de los no tradicionales, con diferencias significativas ($X^2=106,77$; $p = ,00$). Por otro lado, es menor también el porcentaje de estudiantes del grupo no tradicional que reciben becas (un 13,2%), o ayudas familiares (8,3%), en comparación con el grupo tradicional donde los porcentajes son de un 37,7% y un 71,7%, siendo las diferencias significativo ($p=,00$) en ambos casos. En la tabla 7.5 se muestra las distribuciones de la forma de financiación de los estudios en cada perfil de estudiantes.

Tabla 7.5. Perfil y financiación de los estudios

	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)	X ²	p
Financiación de estudios						
Financiación propia	92,8 (323)	7,2 (25)	39,6 (21)	60,4(32)	106,73	,00
Becas	13,2(46)	86,8 (302)	37,7(20)	62,3 (33)	20,11	,00
Ayudas familiares	8,3 (29)	91,7 (319)	71,7(38)	28,3 (15)	132,70	,00

Situación laboral

La situación laboral actual de los estudiantes del grupo tradicional, es mayoritariamente el no trabajar, representando el 73,6%, frente al 24,9% de los que no trabajan en el grupo de estudiantes no tradicionales, siendo estas diferencias significativas ($X^2=50,49$; $p=,00$). En la tabla 7.6 se muestra la distribución de la situación laboral en cada perfil de estudiantes.

Tabla 7.6. Perfil y situación laboral

Situación laboral actual	No tradicionales	Tradicionales	Chi cuadrado	
	%(f)	%(f)	X^2	p
No trabaja	24,9 (86)	73,6 (39)	50,49	,00
Trabaja	75,1 (259)	26,4 (14)		

7.3.2. PERFIL Y CONDICIONES ACADÉMICAS DE PARTIDA

Titulación previa

En referencia a la titulación previa, se observa diferencias significativas en los porcentajes de los grupos ($X^2=41,29$; $p=,00$). En el grupo de estudiantes tradicionales el porcentaje mayor de estudiantes, un 71,7% poseen como estudios previos el bachiller, frente al 13,5% de este grupo de estudiantes que poseen un módulo superior, y el 14,8% que posee una titulación universitaria previa. En el caso del grupo no tradicional, los porcentajes en las diferentes titulaciones previas ésta más repartido. La titulación de bachiller es también en el grupo tradicional la que tiene un mayor porcentaje, con un 28,2%, porcentaje mucho menor que en el grupo tradicional. Por otro lado hay un 11,8% de estudiantes no tradicionales que han realizado el curso de acceso, siendo esta titulación inexistente en el grupo de estudiantes no tradicionales. El porcentaje de estudiantes no tradicionales con módulo superior es también mayor que en el grupo de estudiantes tradicionales, siendo de un 27,3%. En la tabla 7.7 se muestra la distribución de la titulación previa en cada perfil de estudiantes.

Tabla 7.7. Perfil y estudios previos

	No tradicionales	Tradicionales	Chi cuadrado	
			X ²	p
Titulación previa	%(f)	%(f)	41,29	0,00
Curso de acceso	11,8 (41)	0 (0)		
Modulo superior	27,3 (95)	13,5 (7)		
Bachiller	28,2 (98)	71,7 (38)		
Diplomatura	18,4 (64)	11,5 (6)		
Licenciatura	14,4 (50)	3,8 (2)		
Total	100 (348)	100 (53)		

Rendimiento previo

Para analizar la posible independencia del rendimiento previo en los grupos de estudiantes, hemos realizado la prueba Chi cuadrado, seleccionando las siguientes variables y agrupaciones:

- Nota media anterior: menos de 6, entre 6 y 7, más de 7.
- Repetición de cursos anteriores: sí, no.
- Estudios anteriores sin concluir: no, sí, en una universidad presencial; sí, en una universidad a distancia.

En la tabla 7.8, mostramos los porcentajes obtenidos en la tabla de contingencia y los resultados de la prueba chi cuadrado. Como podemos observar en la tabla descrita, destaca en el grupo no tradicional un porcentaje mayor de estudiantes que han obtenido una nota media anterior mayor de 7, siendo de un 50,9%, frente al 32,1% de los participantes del grupo tradicional que han obtenido esta nota. Igualmente en el caso de notas inferiores, menor de 6, encontramos un porcentaje mayor en el grupo tradicional (28,3%), frente a los del no tradicional (7,5%), siendo estas diferencias significativas ($X^2=22,73$; $p = ,00$).

Por otro lado, en referencia a los estudios previos sin concluir, destacar la existencia de un porcentaje mayor de estudiantes del grupo no tradicional que ha comenzado su estudios en una universidad a distancia, siendo de un 15%, frente al 1,9% de los estudiantes en el grupo tradicional ($X^2=7,13$; $p = ,00$).

Con respecto a la repetición de estudios anteriores, no se han encontrado diferencias significativas ($p > ,05$).

Tabla 7.8. *Perfil y rendimiento previo*

	No tradicionales	Tradicionales	Chi cuadrado	
Nota media anterior	%(f)	%(f)	X ²	p
Menos de 6	7,5 (26)	28,3 (15)	22,73	,00
Entre 6 y 7	41,6 (144)	39,6 (21)		
Más de 7	50,9 (176)	32,1 (17)		
Total	100 (346)	100(53)		
Estudios sin concluir	% (f)	% (f)	X ²	p
No	50,3 (174)	54,7 (29)	7,13	,00
Universidad a distancia	15 (52)	1,9 (1)		
Universidad presencial	34,7 (120)	43,4 (23)		
Total	100 (346)	100 (53)		
Repetición cursos anteriores	% (f)	% (f)	X ²	p
Sí	31,9 (111)	39,6(21)	1,24	,27
No	68,1 (237)	60,4 (32)		
Total	100 (348)	100 (53)		

Perfil de estudiantes y hábitos de estudios

Para analizar la independencia de los hábitos de estudio en los grupos de estudiantes tradicionales y no tradicionales, hemos realizado la prueba Chi cuadrado seleccionando previamente las siguientes variables y agrupaciones:

- Tiempo semanal dedicado al estudio. Esta variable se ha agrupado en cuatro grupos: menos de 10 horas, entre 11 y 20 horas, entre 21 y 30, y más de 30.
- Distribución de tiempo de estudio: regularmente a lo largo de todo el curso, lo concentro en las últimas semanas antes de los exámenes, aunque estudio regularmente, aumento la dedicación al estudio un par de semanas antes de los exámenes.

- Frecuencia de acceso: Varias veces al mes ó varias veces a la semana, casi todos los días o una vez al día, varias veces al día.
- Asistencia a sesión presencial: ninguna, entre una y tres, cuatro.
- Solicitud de ayuda a profesores: desde semanalmente hasta mensualmente, alguna vez en el curso, nunca.

En la tabla 7.9 se muestran los resultados de las tablas de contingencia y la prueba chi cuadrado en cada una de las variables utilizadas para analizar los hábitos de estudio.

Los porcentajes en la **distribución del tiempo de estudio** muestran una mayor regularidad en el estudio en los estudiantes no tradicionales, encontrando diferencias significativas en ambos grupos en esta variable ($X^2=10,27$; $p=,00$). Un 27,8% del grupo no tradicional estudia regularmente, frente al 7,5% del grupo tradicional. Destacar también que los estudiantes del grupo no tradicional manifiestan estudiar regularmente, aunque aumentando las últimas semanas un 56,5%, frente al 69,8% de los estudiantes del grupo tradicional.

Por otro lado, en referencia a la **frecuencia de acceso a teleformación**, los estudiantes tradicionales obtienen mayores porcentajes en las opciones referidas a una mayor frecuencia de acceso, existiendo diferencias significativas ($X^2=13,7$; $p=,00$). Destacar la existencia de un porcentaje mayor de estudiantes del grupo tradicional que accede varias veces al día (66%), frente al de porcentaje de estudiantes no tradicionales que acceden con esta frecuencia (39,6%).

Destacar que no se han encontrado diferencias significativas ($p<,05$) en la distribución de los porcentajes en ambos grupos en el tiempo semanal de estudio, la asistencia a sesiones presenciales y la solicitud de ayuda a profesores.

Hábitos de estudio	No tradicionales	Tradicionales		
Distribución tiempo de estudio	%(f)	%(f)	X ²	p
Regularmente	27,8 (96)	7,5 (4)	1,24	,00
Regularmente, aunque más al final	56,5 (195)	69,8 (37)		
Últimas semanas	15,7 (54)	22,6 (12)		
Frecuencia de acceso	% (f)	% (f)		
Varias veces a la semana o mes	19,9 (68)	15,1 (8)	13,7	,00
Casi todos los días o una vez al día	40,5 (138)	18,9 (10)		
Varias veces al día	39,6 (135)	66 (35)		
Tiempo semanal de estudio	% (f)	% (f)		
Menos de 10 horas	26,4 (91)	34,1 (14)	2,6	,46
Entre 11 y 20 horas	36,8 (127)	37,7 (20)		
Entre 21 y 30	24,1 (83)	15,1 (8)		
Más de 30	12,8 (44)	13,2 (7)		
Total	100 (345)	100 (53)		
Asistencia a sesión presencial	% (f)	% (f)		
Ninguna	41,3 (147)	32,1 (17)	1,7	,43
Entre una y tres	34,7 (120)	41,5 (22)		
Todas	24 (83)	26,4 (14)		
Total	100 (346)	100 (53)		
Solicitud de ayuda a profesores	% (f)	% (f)		
Nunca	17,6 (61)	21,2 (11)	0,56	,76
Alguna vez en el curso	70,2 (243)	69,2 (36)		
Semanalmente o mensualmente	12,2 (42)	9,6 (5)		
Total	100 (346)	100 (52)		

En los **horarios de estudio** existen diferencias significativas en todos los horarios, exceptuando la franja referida a las tarde de lunes a viernes. En el horario de lunes a viernes por la mañana estudia un 83% de los estudian-

tes tradicionales, frente a un 44,3% de los no tradicionales. Los estudiantes no tradicionales han elegido mayoritariamente la opción referida a estudiar de lunes a viernes por la noche y los fines de semana por la tarde, seleccionada por este grupo en un 70,7% y un 60,1% respectivamente. Estas diferencias en el horario pueden estar relacionadas con el hecho de que los estudiantes no tradicionales tienen más responsabilidades laborales y familiares. En la tabla 7.10 se muestra la distribución en la selección de las franjas horarias de estudio en cada perfil de estudiantes.

Tabla 7.10. Perfil y horario de estudio

Horario de estudio	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)	X ²	p
De lunes a viernes mañana	44,3 (154)	55,7(194)	83 (44)	17 (9)	27,66	,00
De lunes a viernes noche	70,7(246)	29,3 (102)	56,6 (30)	43,3 (23)	4,25	,03
Fines de semana mañana	40,5(151)	56,6 (30)	43,4 (23)	59,5(207)	4,87	,02
Fines de semana tarde	66,1 (230)	33,9 (118)	45,3(24)	54,7(29)	8,58	,00
Fines de semana noche	41,1(143)	66 (35)	34 (18)	66 (35)	11,6	,00
De lunes a viernes tarde	65,2 (227)	34,6 (121)	69,8 (37)	30,2 (16)	,43	,51

7.3.4. PERFIL DE ESTUDIANTES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Para analizarlas diferencias en estilos de aprendizaje en función del perfil de los estudiantes se ha realizado la prueba T de Student, encontrándose diferencias significativas en los estilos de aprendizaje Activo y Teórico entre el grupo de estudiantes tradicional y el no tradicional.

De la muestra total, ha contestado a este cuestionario 288 estudiantes, de los que 44 pertenecen al grupo tradicional y 244 al grupo no tradicional.

En referencia al estilo Activo, los estudiantes tradicionales obtienen puntuaciones más altas ($M=12,65$, $DT=3,25$) que los estudiantes no tradicionales ($M=10,99$, $DT=3,25$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($t = 2,99$, $p = ,00$).

En el estilo de aprendizaje Teórico, encontramos resultados contrarios, ya que las puntuaciones son mayores para los estudiantes no tradicionales ($M=13,99$, $DT=2,89$) frente a los estudiantes tradicionales ($M=12,5$, $DT=2,17$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($t=3,82$, $p=,00$).

Para los estilos de aprendizaje Pragmático y Reflexivo no se han encontrado diferencias significativas.

En la tabla 7.11 se muestran de manera detallada los datos obtenidos en los cuatro estilos de aprendizaje.

Tabla 7.11. Perfil y estilos de aprendizaje

N=288	No tradicional (n=44)	Tradicional (n=244)	Prueba t	
Estilos de aprendizaje	X±DT	X±DT	T	p
Activo	10,99±3,25	12,65±3,25	2,99	,00
Reflexivo	15,92±2,63	15,75±2,33	- 0,4	,67
Teórico	13,99±2,89	12,5±2,17	-3,82	,00
Pragmático	12,61±2,82	13±2,71	0,83	,41

7.3.5. PERFIL DE ESTUDIANTES Y MOTIVOS

Para analizar la independencia de los motivos para acceder a teleformación y los motivos para estudiar una titulación universitaria en función del perfil de los estudiantes, hemos realizado tablas de contingencia y la prueba chi cuadrado.

Motivos para acceder a la modalidad de teleformación

Los resultados referidos a los motivos para acceder a la modalidad de teleformación aparecen en la tabla 7.12, donde podemos observar como existe diferencias significativas en todos los motivos analizados para acceder a teleformación en función del perfil de los estudiantes, excep-

tuando el motivo referido a la preferencia por esta modalidad ($X^2=0,45$; $p=,50$).

Tabla 7.12. *Perfil y motivos para acceder a teleformación*

Motivos para acceder a la modalidad de teleformación (Respuestas de opción múltiple)	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí % (f)	No % (f)	Sí % (f)	No % (f)	X ²	p
Falta de tiempo para asistir a clases	78,2 (272)	21,8 (76)	28,3 (15)	71,4 (38)	56,2	,00
Flexibilidad de horarios	80,5 (280)	19,5 (68)	41,5 (22)	58,5 (31)	37,53	,00
Falta de notas para presencial	5,7 (20)	94,3 (328)	52,8 (28)	47,2 (25)	96,77	,00
Por lejanía del centro universitario	25,3 (95)	74,7 (306)	13,2 (7)	86,8 (46)	3,71	,03
Preferencia por esta modalidad	27 (94)	73 (254)	22,6 (12)	77,4 (41)	0,45	,50

En las variables en las que se han encontrado diferencias significativas ($p>,05$), los motivos que seleccionados mayoritariamente en los estudiantes no tradicionales frente a los tradicionales, son los siguientes:

- La falta de tiempo para asistir a clase, seleccionada por un 78,2% de los estudiantes no tradicionales frente al 28,3% de los estudiantes tradicionales que la han seleccionado ($X^2=56,2$; $p =,00$).
- La flexibilidad en los horarios, seleccionada por un 80,5% de los estudiantes no tradicionales, frente al 41,5% de los estudiantes tradicionales que la han seleccionado ($X^2=37,53$; $p =,00$).
- Por lejanía con el centro universitario, seleccionado por 25,3% de los estudiantes no tradicionales frente al 13,2% los tradicionales ($X^2=3,71$; $p =,03$).

El motivo principal seleccionado por los estudiantes tradicionales es la falta de notas para acceder a la modalidad presencial, elegido por un 52,8%, frente al 5,7% de los estudiantes no tradicionales que han seleccionado esta opción ($X^2=96,77$; $p =,00$).

Motivos para estudiar una titulación universitaria

En referencia con los motivos para estudiar una titulación universitaria se encuentran diferencias estadísticamente significativa ($p < ,05$) en la prueba chi cuadrado en los motivos relacionados con el trabajo, y en el de considerarlo un reto personal.

En los motivos para estudiar una titulación universitaria en los que se han encontrado diferencias significativas, los estudiantes no tradicionales obtienen un porcentaje más alto (71,6%) con referencia a los tradicionales (58,5%) en el motivo referido a tener más posibilidades de promoción y/o conseguir un mejor trabajo ($X^2=3,61$; $p = ,05$). Igualmente los no tradicionales obtienen puntuaciones más altas en el motivo referido a aprender cosas relevantes para el trabajo (31,6%) y el ser un reto personal (43,4%) frente a los tradicionales que los han seleccionado un 17% y un 28,3% respectivamente.

Los motivos en los que no se han encontrado diferencias significativas ($p > ,05$) son los siguientes:

- Para obtener un título universitario.
- Aprender cosas relevantes para mi trabajo.
- Como un reto personal, para demostrarme que era capaz.

En la tabla 7.13 se muestran de manera detallada estos resultados.

Motivos para comenzar una titulación universitaria (Respuestas de opción múltiple)	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)	X ²	p
Tener más posibilidades de promoción y/o conseguir un mejor trabajo	71,6 (249)	28,4 (99)	58,5 (31)	41,5 (22)	3,62	,05
Aprender cosas relevantes para mi trabajo	31,6 (110)	68,4 (238)	17 (9)	88,3 (44)	4,72	,03
Como un reto personal, para demostrarme que era capaz	43,4 (151)	56,6 (197)	28,3 (15)	71,7 (38)	4,32	,04
Para obtener un título universitario	56,6 (39)	43,4 (23)	47,7 (166)	52,3 (182)	1,46	,23
Por vocación	49,1 (26)	50,9 (27)	36,8 (128)	63,2 (220)	2,93	,09
Por disponer de tiempo y motivación	28,3 (15)	71,7 (38)	19,3 (67)	80,7 (281)	2,32	,13

7.3.6. PERFIL DE ESTUDIANTES Y VENTAJAS E INCONVENIENTES PERCIBIDOS

Para analizar la independencia en la percepción de las ventajas en los grupos de estudiantes tradicionales y no tradicionales se ha realizado la prueba chi cuadrado, encontrando diferencias significativas en las ventajas referidas a la mayor facilidad para acceder a la información y materiales ($X^2=3,94$; $p =,04$), a la posibilidad de compatibilizar la formación con otras cosas ($X^2=12,86$; $p =,00$) y al estudiar de forma autónoma necesitando menos ayuda del profesor ($X^2=9,91$; $p =,00$). Las ventajas en las que no se han encontrado diferencias significativas han sido las referidas a la no necesidad de desplazarse ($X^2=0,0$; $p =,98$) y el aprender a su propio ritmo ($X^2=0,66$; $p =,41$).

En referencia a las ventajas en las que se han encontrado diferencias significativas ($p<,05$) destacar:

- La posibilidad de compatibilizar la formación con otras cosas, ha sido mayormente seleccionada por los estudiantes no tradicionales (81,9%), frente al 60,4% de los estudiantes tradicionales.
- La mayor facilidad para acceder a la información, ha sido mayormente seleccionada por los estudiantes no tradicionales frente a los tradicionales, con un 34,4% y un 20,8% respectivamente.

Por otro lado, los estudiantes tradicionales consideran en un mayor porcentaje la ventaja estudiar de forma autónoma necesitando menos ayuda del profesor (32,1%), frente a los estudiantes no tradicionales (14,7%).

En la tabla 7.14 se muestra la distribución de la elección de las ventajas en cada perfil de estudiantes.

Tabla 7.14. Perfil y ventajas percibidas

Ventajas (Respuestas de opción múltiple)	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)	X ²	p
Mayor facilidad para acceder a la información y materiales	34,5 (120)	65,5(228)	20,8 (11)	79,2 (42)	3,94	,04
Posibilidad de compatibilizar la formación con otras cosas	81,9 (285)	18,1 (63)	60,4 (32)	39,6 (21)	12,86	,00
Estudiar de forma autónoma necesitando menos ayuda del profesor	14,7 (51)	85,3(297)	32,1 (17)	67,9 (36)	9,91	,00
Estudiar sin necesidad de desplazarme	62,1 (216)	37,9 (132)	62,3(33)	37,7 (20)	0,0	,98
Aprender y estudiar a mi propio ritmo	56,3 (196)	43,7 (152)	62,3 (33)	37,7 (20)	0,66	,41

Las ventajas en los que no se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$), son estudiar sin necesidad de desplazarse, y estudiar a su propio ritmo. En la siguiente tabla se muestran los resultados de los porcentajes y frecuencias de cada grupo en estas variables. Como podemos observar, aunque no existen diferencias significativas los porcentajes de estudiantes que han seleccionado la ventaja de aprender y estudiar a su propio ritmo es algo mayor en el grupo tradicional, seleccionado por un 62,3% frente al 56,3% de los estudiantes no tradicionales.

En referencia a los inconvenientes, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los relacionados con los contenidos, la falta de conexión entre la realidad y la carrera ($X^2=11,09$; $p = ,00$), y la existencia de mucha teoría y poca práctica ($X^2=13,19$; $p = ,00$). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los otros inconvenientes, referidos a la alta dificultad y/o exigencia académica ($X^2=1,42$; $p = ,23$), sentirse solo ($X^2 1,4$; $p = ,24$), no tener contacto con el profesorado ($X^2=1,6$; $p = ,69$), o factores internos como la falta de hábitos de estudio ($X^2=0,14$; $p = ,70$) o no tener suficiente voluntad y autodisciplina ($X^2=0,00$; $p = ,93$).

En los inconvenientes donde existen diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes tradicionales obtienen puntuaciones mayores en la percepción de la existencia de esos inconvenientes. Destaca el inconveniente referido a la existencia de mucha teoría y poca práctica, que ha sido seleccionado por un 41,5% de los estudiantes tradicionales frente al 19,3% de los estudiantes no tradicionales. En la siguiente tabla se muestran estos resultados de manera detallada.

Tabla 7.15. *Perfil e inconvenientes percibidos*

Inconvenientes (Respuestas de opción múltiple)	No tradicionales		Tradicionales		Chi cuadrado	
	Sí %(f)	No %(f)	Sí %(f)	No %(f)	X ²	p
Falta de conexión entre realidad y carrera elegida	4,9 (17)	95,1 (331)	17 (9)	83 (44)	11,09	,00
La existencia de mucha teoría y poca práctica	19,3 (67)	80,7 (281)	41,5 (22)	58,5 (31)	13,19	,00
Dificultades económicas	66,7 (232)	33,3 (116)	32,1 (17)	67,9 (36)	0,03	,85
Alto nivel de dificultad y/o exigencia académica	24,4 (85)	75,6 (263)	17 (9)	83 (44)	1,42	,23
Sentirme solo	16,1 (68)	83,9 (333)	22,6 (12)	77,4 (41)	1,4	,24
No tener contacto directo con el profesorado	39,8 (128)	63,2 (220)	39,6 (21)	60,4 (32)	1,6	,69
Mi falta de técnicas y hábitos de estudio	13,2 (46)	86,8 (302)	15,1 (8)	84,9 (45)	0,14	,70
No tener suficiente voluntad y autodisciplina para estudiar	9,8 (34)	90,2 (314)	9,4 (5)	90,6 (48)	0,00	,93

7.3.7. PERFIL DE ESTUDIANTES Y RENDIMIENTO DELARADO

Para analizar las posibles diferencias entre el rendimiento de los estudiantes en función de su perfil tradicional y no tradicional se realizó la prueba t de student, comparando las medias en el número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas y en los tres indicadores de rendimientos evaluados.

Perfil y número de asignaturas

En relación al número de asignaturas, solo se han encontrado diferencias significativas ($t=2,64$, $p=,01$) con el número de asignaturas matriculadas entre los estudiantes con un perfil no tradicional y los de perfil tradicional, obteniendo una puntuación mayor los estudiantes de perfil tradicional. En las asignaturas presentadas y aprobadas no se han encontrado diferencias significativas ($p>,05$). En la tabla 7.16. se muestra los datos descriptivos y la prueba t de student relativa al número de asignaturas matriculadas, presentadas y aprobadas.

Tabla 7.16. Perfil y n° de asignaturas

N° asignaturas	No tradicional		Tradicional		T student	
	N	M	N	M	t	p
Matriculadas	344	5,08	52	8,75	2,64	,01
Presentadas	339	4,68	52	5,13	1,59	,12
Aprobadas	337	4,08	52	5,85	-,75	,46

Perfil e indicadores de rendimiento

En relación con los indicadores de rendimiento, se han encontrado diferencias significativas en eficacia ($t=-2,93$, $p=,00$) y en rendimiento ($t=-3,03$, $p=,00$), obteniendo en ambos casos puntuaciones mayores los estudiantes de perfil no tradicional. En regularidad no se han encontrado diferencias significativas ($p>,05$) en ambos grupos. En la tabla 7.17 se muestra los datos descriptivos y la prueba t de student relativa a los tres indicadores de rendimiento establecidos.

Tabla 7.17. *Perfil e indicadores de rendimiento*

Indicadores de rendimiento	No tradicional		Tradicional		T student	
	N	M	N	M	t	p
Regularidad	340	,92	52	,88	-1,14	,21
Eficacia	338	,84	52	,73	-2,93	,00
Rendimiento	338	,79	52	,67	-3,03	,00

7.3.8. PERFIL DE ESTUDIANTES Y VARIABLES DEL CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

Para analizar las variables del contexto personal y social que diferencian a los estudiantes tradicionales y no tradicionales se realizó inicialmente la prueba T de Student en cada uno de los 32 ítems que conforman la última parte del cuestionario. La respuesta de estos ítems estaba formada por una escala de 1 al 5, donde 1 representa “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

Posteriormente se realizó un análisis discriminante para determinar las variables que diferencian y caracterizan a cada uno de los grupos.

Para la prueba de diferencias de medias t de Student, como variable independiente se utilizó cada uno de los 32 ítems que conforman la última parte del cuestionario, referidos a variables del contexto personal y social. La respuesta de estos ítems estaba formada por una escala de 1 al 5, donde 1 representa “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

Se han encontrado diferencias significativas en 12 de los 32 ítems. En la tabla 7.18, pueden observarse los resultados obtenidos en la prueba t de student y los datos descriptivos.

Los ítems en los que el grupo de estudiantes no tradicionales obtienen medias más altas mostrando un mayor grado de acuerdo con respecto al grupo tradicional son los siguientes:

- Estaba convencido de que la decisión era buena.
- Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías.

- Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados.
- Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor.
- Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos.
- Me he esforzado mucho.
- Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y los resultados.

Por otro lado los ítems en los que los estudiantes tradicionales han obtenido medias estadísticamente superiores, mostrando un mayor grado de acuerdo, son los siguientes:

- Pensaba que en comparación con la modalidad con lo que iba a estudiar presencial tenía que estudiar más.
- Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas.

Tabla 7.18. Perfil y variables personales y sociales

Ítems	No tradicional	Tradicional	t	p
1. Estaba convencido de que la decisión era buena	4,4	4	-2,84	0,00
2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	2,78	2,52	-1,53	0,13
3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	4,18	4,29	0,87	0,39
4. Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más	2,92	3,77	3,21	0,00
5. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías	3,41	2,98	-2,2	0,03

6. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	3,18	3,61	2,46	0,01
7. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible mayoría de las asignaturas	3,34	3,38	0,21	0,84
8. Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	2,67	2,8	0,54	0,53
9. Tenía información sobre la carrera elegida	3,8	3,98	1,05	0,3
10. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	2,75	2,47	1,39	0,17
11. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada	2,92	2,94	0,09	0,23
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	4,27	4,25	-0,16	0,87
13. Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	4,24	4,23	-0,07	0,95
14. Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	2,74	2,96	0,9	0,37
15. Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	3,69	2,44	-7,03	0,00
16. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	4,06	2,69	-7,33	0,00
17. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	4,07	3,63	-2,37	0,02
18. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	3,03	2,54	-3,02	0,00
19. Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías	4,28	4,17	-0,76	0,45
20. Me gusta lo que estudio en Teleformación	4,54	4,23	-2,17	0,03
21. Creo que puedo terminar satisfactoriamente mis estudios	4,19	4,29	0,84	0,5

22. Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	4,03	3,56	-3,1	0,00
23. Me he esforzado mucho	4,33	3,79	-3,93	0,00
24. Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	3,84	3,52	-2	0,05
25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	3,8	3,87	0,45	0,65
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	3,70	3,9	1,42	0,16
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	3,95	3,8	-0,94	0,35
28. Me siento acogido y respetado	3,88	3,73	-0,91	0,36
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	3,74	3,52	-1,28	0,21
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	2,56	2,49	-0,41	0,69
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros	2,83	2,79	-0,2	0,84
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	2,88	2,87	-0,05	0,96

Para conocer las variables personales y sociales que caracterizan a los diferentes perfiles de estudiantes se hizo un Análisis Discriminante con el método directo de selección de variables, que incluye el total de los 32 ítems.

En el resumen del análisis de casos del Análisis Discriminante, de los 401 estudiantes, han sido excluidos el 11,5%(46), resultando válido el 88,5% (355). En la tabla 7.19 se muestra el resumen del procesamiento para el análisis de casos.

Tabla 7.19. Resumen del procesamiento para el análisis de casos

Casos no ponderados	N	%
Válidos	355	88,5
Perdidos o fuera de rango	39	16,4
Perdida al menos una variable discriminante	46	11,5
Perdidos/fuera rango ambos al menos 1 de las vbles. discriminantes.	0	0
Total excluidos	46	11,5
Casos Totales	401	100,0

Por otro lado, en la siguiente tabla 7.20 se observa la tabla resumen del resultado de la clasificación:

Tabla 7.20. Resultados de la clasificación

Grupo	Grupo de pertenencia pronosticado		
	No tradicional	Tradicional	Total
No tradicionales	84,1% (37)	15,9 % (7)	44
Tradicional	14,8%(46)	85,2% (265)	311

a. Clasificados correctamente el 85,1% de los casos agrupados originales.

La función resultante clasifica de las cincuenta y tres personas del grupo “no tradicional” a cuarenta y cuatro y del grupo “tradicional” que son trescientos cuarenta y ocho participantes clasifica a trescientos once personas, clasificando correctamente el 85,1% de los casos agrupados originalmente. En las siguientes tablas se muestran el resumen de las funciones canónicas discriminantes, con los autovalores y la lambda de wilks. Como se puede observar las funciones canónicas discriminantes dan como resultado una varianza del 33%. [siendo la correlación canónica de ,57, el lambda de wilks ,67, los grados de libertad 32 y la significación de ,00].

Tabla 7.21. Autovalores

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,486 ^a	100,0	100,0	,572

Tabla 7.22. *Lamba de Wilks*

Lambda de Wilks				
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,673	133,412	32	,000

La dirección de la función podemos observarla en la *tabla 7.23*.

Tabla 7.23. *Funciones en los centroides*

No tradicionales vs. Tradicionales	Función
GRUPO "No tradicionales"	0,26
GRUPO "Tradicionales"	-1,85

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

A continuación, se analiza la función creada, basándonos en la tabla 7.24, donde podemos ver los *coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas*. Las variables aparecen en orden en función del tamaño, observando al principio de la tabla las variables con mayor peso que diferencian un grupo de otro. Los ítems referidos a la falta tiempo para poder estudiar, creer que existe un buen ambiente entre estudiantes y profesores, creer que pueden terminar satisfactoriamente la titulación, el haber pensado antes de comenzar a estudiar que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más, la creencia que los resultados y rendimiento que han obtenido hasta ahora han sido buenos, el recomendárselo a amigos y conocidos, y el conocer y sentirse motivado por internet y las tecnologías son los que más discriminan a los estudiantes no tradicionales frente a los tradicionales.

Tabla 7.24. *Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas*

VARIABLES	Funciones
22. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	,610
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	-,496
15. Creo que puedo terminar satisfactoriamente mis estudios	-,478
7. Pensaba que en comparación con la modalidad presencia tenía que estudiar más	-,448

16.Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	,386
13.Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	,340
23.Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías	-,326
8.Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías	,291
31.Mantengo relaciones sociales con compañeros	-,273
14.Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	,232
29.Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	,220
6.Tenía experiencia y/o formación previa relacionada	-,210
11.Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	-,200
20.Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	-,190
32.Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	,183
1.Estaba convencido de que la decisión era buena	,160
21.Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	,159
9.Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	-,128
18.Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	,125
17.Me he esforzado mucho	,124
5.Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	,119
24.Me gusta lo que estudio en Teleformación	,105
28.Me siento acogido y respetado	,099
25.Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	,070
3.Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	-,064
27.Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	,037
19.Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	,038
30.Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	-,036
10.Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible mayoría de las asignaturas	-,019
2.Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	,014
4.Tenía información sobre la carrera elegida	,005
12.Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	-,003

A continuación, se analizan los ítems que más caracterizan a los estudiantes con un perfil no tradicional y tradicional, para ello, se utiliza la Matriz de Estructura donde podemos ver los ítems que, de más a menos los caracteriza, y el grado de correlaciones de cada variables con la función

discriminante. Dichas variables están ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Basándonos en *la Matriz de Estructura* (tabla 7.25), podemos decir que los ítems de manera ordenada, que más caracterizan a los estudiantes no tradicionales son los referidos a la falta de tiempo para estudiar, la existencia de responsabilidades familiares o laborales que dificultan los estudios, la percepción de esfuerzo y de haber obtenido unos buenos resultados, el estar convencidos previamente de su decisión de estudiar, estar motivado previamente por las tecnologías, y en la actualidad pensar que se lo recomendaría a los amigos o conocidos y gustarle lo que estudia en teleformación. Por otro lado los ítems que más caracterizan a los estudiantes tradicionales son los referidos a las expectativas previas de haber pensado previamente que tendrían que estudiar más que en la modalidad presencial, tener como objetivos obtener altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas, y creer que existe un buen ambiente entre alumnos y profesores.

Tabla 7.25. *Matriz de estructura de variables en perfil de estudiantes*

Variabes	Funciones
22. Siento que me falta tiempo para poder estudiar	,543
21. Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios	,438
7. Me he esforzado mucho	,271
17. Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más	-,255
16. Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos	,214
14. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor	,202
1. Estaba convencido de que la decisión era buena	,171
13. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados	,168
8. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías	,168
24. Me gusta lo que estudio en Teleformación	,162
18. Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados	,155
9. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas	-,120

2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación	,109
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores	-,098
4. Tenía información sobre la carrera elegida	-,092
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado	,077
20. Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar	-,077
10. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible mayoría de las asignaturas	-,073
5. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet	,069
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme	,061
28. Me siento acogido y respetado	,061
3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios	-,056
11. Sentí miedo a no ser capaz de conseguir terminar mi titulación	-,052
15. Creo que puedo terminar satisfactoriamente mis estudios	-,050
6. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada	-,047
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros	-,042
23. Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías	,040
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios	-,032
25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros	-,028
19. Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya	-,024
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar	-,010
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión	-,001

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

7.4. DISCUSIÓN

La muestra ha sido agrupada inicialmente en función de las características definidas por diversos autores que diferencian estudiantes tradicionales y no tradicionales, estableciendo como criterios principales la edad, las horas de trabajo, el tener hijos y los años de finalización de los estudios anteriores. Además, una vez establecidos los grupos, se han confirmado otras variables asociadas a los diferentes perfiles, corroborando que los estudiantes agrupados en el perfil no tradicional en un mayor porcentaje trabajan, se financian por sí mismos sus estudios, viven con su pareja o

solos, y muestran variabilidad en la titulación de acceso, existiendo un porcentaje importante que accede con titulación superior o por el curso de acceso a mayores de 25 años. Por otro lado, los agrupados previamente en función de las características del perfil tradicional, en un mayor porcentaje viven con sus padres, reciben ayudas familiares para financiarse los estudios, no trabajan o lo hacen menos de 30 horas, y acceden a la titulación a través de bachillerato y ciclos superiores.

La existencia de los diferentes perfiles sociodemográficos que estudian en esta modalidad, confirma la necesidad planteada en este estudio de analizar las diferencias entre las percepciones y comportamientos de estos estudiantes. El sistema de teleformación ha sido diseñado inicialmente teniendo en cuenta las características de los estudiantes no tradicionales, pero en la actualidad, aunque estos siguen siendo mayoritarios, los perfiles son variados. Esta variedad de estudiantes, ha sido constatada en otras universidades virtuales españolas, por lo que es una realidad a la que es necesaria prestar atención. En la Universidad Oberta de Catalunya, Tubella y cols. (2011), confirmaron un aumento de estudiantes tradicionales en las titulaciones y cursos virtuales.

En relación con las diferencias entre los perfiles, destacar que se han encontrado diferencias en variables relativas a todos los ámbitos explorados: rendimiento previo, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, rendimiento en teleformación y variables del contexto personal y social.

En referencia al rendimiento previo, los estudiantes no tradicionales tienen en un mayor porcentaje notas más altas en los estudios anteriores que los tradicionales. Este dato referido al rendimiento previo, es importante tenerlo en cuenta, ya que los diferentes modelos de retención y rendimiento académico (Levy, 2007; Rovai, 2003; Park y Choi, 2009), lo consideran un factor que influye en el éxito académico posterior. La menor nota media inferior en estudiantes tradicionales puede deberse a que está opción es seleccionada en este grupo por motivos relativos a falta de notas para acceder a la presencial, mientras que los no tradicionales argumentan motivos relacionados con la flexibilidad espacial y temporal. Igualmente en caso de haber comenzado estudios anteriores, los estudiantes no tra-

dicionales proceden en mayor medida de universidades a distancia, a diferencia de los tradicionales que los estudios sin concluir son mayoritariamente en universidades presenciales.

En referencia a los hábitos de estudio se han encontrado diferencias entre ambos grupos. No aparecen diferencias en el número de horas de estudio, aspecto que llama la atención, ya que el grupo de estudiantes no tradicionales debido a sus responsabilidades familiares y laborales puede disponer de un menor tiempo de dedicación al estudio. La gestión del tiempo, parece pues un habilidad necesaria en este grupo, que estudia de una manera más regular que los estudiantes tradicionales y en los horarios que disponen (fines de semana y noches). Los estudiantes no tradicionales obtienen en cambio mayores porcentajes en la frecuencia de acceso a teleformación, a pesar de manifestar estudiar de una manera menos regular. Este mayor acceso al campus virtual de los estudiantes más jóvenes, además de por la disponibilidad de tiempo, puede estar relacionado con el uso intensivo y habitual que hacen de las tecnologías este sector de la población. En este sentido sería interesante profundizar en estudios posteriores en las posibles diferencias entre perfiles en el uso y habilidades relacionadas con la tecnología y su influencia en los estudiantes.

En relación con los estilos de aprendizaje, aunque se obtienen puntuaciones medias en todos los estilos y perfiles, existen diferencias significativas entre los estudiantes. Los no tradicionales son más Teóricos y los estudiantes tradicionales más Activos. Esta diferenciación en los estilos requiere de su análisis en el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes no tradicionales, con puntuaciones mayores en el estilo Teórico se caracterizan mayormente por: ser metódicos y estructurados, adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, tender a ser perfeccionistas, analizar y sintetizar la información y ser profundos en su sistema de pensamiento, y a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Los estudiantes tradicionales, con puntuaciones mayores en el estilo Activo, destacarían por: implicarse plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, ser de mente abierta, nada escépticos, acometer con entusiasmo las tareas nuevas, y el ser personas muy de grupo que se

involucran en los asuntos de los demás. Comparando estos resultados con los estudios previos, vemos que los resultados coinciden en referencia a los estudiantes más jóvenes con el estudio realizado por Adán (2004) con estudiantes de bachillerato, que mostraron una mayor preferencia por el estilo de aprendizaje Activo. Igualmente, coincide con la investigación realizada por Fernández (2009) en entornos de aprendizaje virtuales, en la que encontró diferencias significativas en la aplicación del estilo de aprendizaje Activo entre jóvenes y adultos.

En este sentido, la diferencia en los diferentes estilos de aprendizaje podría deberse tanto a factores relacionados con la edad, como a la experiencia y formación previa, siendo diferente por ello en ambos perfiles. Es necesario tener en cuenta que la diferencia en estilos de aprendizaje implica una clara influencia en la preferencia de los estudiantes a enfocar sus mecanismos cognitivos hacia determinados tipos de selección, percepción y comprensión de la información. Por ello, estos datos pueden servir de guía para el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje para los diferentes perfiles, teniendo en cuenta la adaptación a los distintos estilos de aprendizaje, pero también aquellos menos desarrollados en cada grupo para tomar conciencia de qué aspectos deben ser potenciados y sobre cuales se ha de trabajar.

Estas diferencias entre ambos perfiles tanto en los hábitos de estudio como en los estilos de aprendizaje, corrobora la premisa planteada por la andragogía (Knowles, 1989) que mantiene que los estudiantes adultos tienen una forma de aprender diferente a los estudiantes tradicionales.

En los motivos para acceder a teleformación, los estudiantes no tradicionales hacen referencia a las características inherentes a esta modalidad. En los seleccionados como razones para comenzar a estudiar se diferencian de los tradicionales en elegir en un mayor porcentaje motivos que responden a motivaciones extrínsecas como la promoción y el aumento de salario, pero también a motivaciones intrínsecas, como aumentar su autoestima y el propio aprendizaje. Estos resultados van en la dirección de la existencia de motivaciones extrínsecas e intrínsecas en los estudiantes adultos formuladas por la andragogía (Knowles, 1985, 1989), que con-

sideran la existencia de mayores niveles de motivación intrínseca y motivos relacionados con la autoestima en los estudiantes no tradicionales. Los estudiantes tradicionales, seleccionan más como motivo la falta de notas para acceder a la modalidad presencial, lo que implica una motivación extrínseca.

En las ventajas percibidas, las diferencias se han encontrado en la percepción mayor como ventaja en el grupo de estudiantes no tradicionales el poder compatibilizar los estudios con otras cosas. En cambio, los estudiantes tradicionales seleccionaron en un mayor porcentaje la mayor autonomía del profesor. En este sentido sería interesante profundizar en como ambos perfiles entienden la autonomía en el aprendizaje, las percepciones que tienen sobre el rol y funciones docentes, y sus necesidades y demandas en relación a ese rol.

En los inconvenientes percibidos, destaca la selección mayoritaria por parte de los estudiantes tradicionales de inconvenientes relacionados con los contenidos, la falta de conexión entre realidad y carrera elegida y la existencia de mucha teoría y poca práctica no tradicionales. Este dato podría interpretarse en el sentido de una mayor necesidad de los estudiantes tradicionales de prácticas y experiencias, dato comprensible si tenemos en cuenta que son estudiantes con menos experiencias previas lo que puede dificultar la percepción de la aplicación de sus estudios a una realidad que conocen menos.

En relación con el rendimiento declarado en teleformación, los estudiantes no tradicionales obtienen tasas de rendimiento mayores. Por otro lado, aunque existen diferencias significativas en el número de asignaturas matriculadas, con una media mayor en los estudiantes tradicionales, no existen diferencias significativas en el número de asignaturas presentadas y aprobadas. Estos datos parecen indicarnos una mejor planificación en las asignaturas y una mayor eficacia en los estudiantes no tradicionales, lo que repercute en índices mayores de rendimiento.

El mayor rendimiento en los estudiantes no tradicionales plantea diferentes cuestiones en las que sería interesante profundizar en estudios posteriores. Sería importante poder analizar que variables asociadas a

cada perfil pueden estar influyendo en el rendimiento, además de plantearse la posibilidad de explorar que elementos de esta modalidad podrían estar beneficiando o perjudicando en distintos ámbitos a un perfil con respecto a otro.

En relación con las variables del contexto personal y social, nos parece importante resaltar el que no se han encontrado diferencias significativas en las variables relacionadas con la interacción y la integración social, siendo bajas las puntuaciones en estas variables para ambos grupos. En este sentido, estamos de acuerdo en autores como Skopek y Schuhmann (2008), que plantean como uno de los inconvenientes de la educación a distancia el ofrecer muy pocas oportunidades para la socialización profesional. En el caso de los estudiantes tradicionales, sin experiencia profesional previa en el ámbito de estudio, la socialización es fundamental, siendo necesario analizar en profundidad las posibles interacciones y dificultades sociales en ambos perfiles.

Entre las diferencias encontradas en el contexto social y personal, destaca en los estudiantes tradicionales haber creído que la teleformación presentaba más dificultad que la presencial. En cambio, los estudiantes no tradicionales se caracterizan por la convicción en su decisión de estudiar en esta modalidad, sentirse atraído por las tecnologías, falta de tiempo por sus responsabilidades, y la mayor satisfacción y autocompetencia percibida. Estos hallazgos concide con los resultados de Fengfeng y Kui (2009), y Wyatt (2005) que encontraron que los estudiantes adultos manifestaban una alta satisfacción con los cursos en línea y un auto-reporte de buen rendimiento académico.

7.5. CONCLUSIONES

El estudio muestra la convivencia en teleformación de perfiles tradicionales y no tradicionales, y nos orienta sobre la existencia de algunas diferencias interesantes entre estos sobre las que seguir profundizando en estudios posteriores.

Entre las diferencias encontradas destacar en los estudiantes no tradicionales un mayor rendimiento en estudios previos, mayor regularidad en el estudio, un estilo de aprendizaje preferentemente Teórico, motivos de elección de teleformación atribuidas a las características inherentes a esta modalidad (flexibilidad temporal y espacial), la existencia de motivaciones extrínsecas e intrínsecas para estudiar, mayor rendimiento académico, mayores responsabilidades familiares y laborales que dificultan sus estudios, mayor satisfacción y mayor competencia autopercibida.

En referencia a los estudiantes tradicionales destacar una menor regularidad en el estudio y por ende una menor habilidad de gestión del tiempo, a pesar de disponer más de éste. Igualmente su motivación parece ser menor, aludiendo más a motivos referidos a falta de opción a acceder a la presencial que por las propias características de esta modalidad que tienden a percibir como más difícil que la presencial. Por último destacar la preferencia de este perfil por un estilo de aprendizaje más activo y la percepción del inconveniente de poca práctica y poca conexión de los contenidos con la realidad.

A nivel práctico, sería necesario profundizar en las diferencias encontradas, ya que podrían tener implicaciones importantes tanto para el apoyo y orientaciones que se pueden ofrecer a los estudiantes, como para la adaptación del sistema de teleformación a las características y necesidades individuales. Es evidente que no es lo mismo una universidad dedicada a la formación permanente de estudiantes adultos, que pensada para unos estudiantes que realizan su formación inicial a tiempo completo. La heterogeneidad de estudiantes hace necesaria la adaptación de la institución.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

En los capítulos del marco teórico hemos expuesto que la educación, ya sea presencial o a distancia, en la universidad o en otras instituciones, dirigida a adultos o a jóvenes, se encuentra en una ineludible situación de importantes cambios. Situación que hace necesario una adaptación continua que permita cubrir las necesidades de la sociedad en la que estamos inmersos.

En la formación, como proceso complejo, intervienen diversidad de factores e interacciones, por lo que atribuir a las tecnologías la situación actual en la educación simplifica la multiplicidad de elementos que participan. A pesar de ello, aunque el uso de la tecnología por sí solo no cambia la educación, se hace evidente que la sociedad en red exige unas competencias determinadas, y que las tecnologías aportan posibilidades y exigencias al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para optimizar estas posibilidades, además de los aspectos tecnológicos son fundamentales los metodológicos.

La integración de las TIC es una realidad en todos los ámbitos de la vida diaria, y en la educación su uso aumenta progresivamente, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia, cambiando las referencias tradicionales de espacio y tiempo. Las repercusiones en las instituciones universitarias, influenciadas por un contexto de cambio, internalización y globalización, son múltiples, precisando una reflexión conjunta, además de investigaciones que permitan analizar la realidad actual y los objetivos a corto y largo plazo.

El uso de las TIC en la enseñanza universitaria ha aumentado en los últimos años, pero es en el ámbito metodológico, ámbito en el que las TIC pueden aportar diversidad de posibilidades, donde la integración ha sido menor. Existe un claro riesgo de que las tecnologías no influya en la metodología, pudiendo ser incluso contraproducente. Para evitar esto, es ne-

cesario el análisis e intervención de los diferentes elementos y agentes que influyen en el proceso educativo.

La oferta universitaria no presencial y semipresencial ha aumentado de manera exponencial tanto en el territorio nacional como internacional, abriendo multitud de opciones para los estudiantes, a los cuáles a la elección de “qué estudiar” o “donde”, se le une el “desde donde” estudiar. Unido a esto, el actual EEES en el que estamos inmersos, implica ajustes metodológicos en la práctica educativa, con un modelo centrado en el alumno que traduce las horas de trabajo en las tradicionales lecciones magistrales, complementadas con trabajos prácticos, seminarios, trabajo de campo, trabajo personal y exámenes. Parte de esta metodología y filosofía de trabajo se ha desarrollado en los modelos de enseñanza a distancia y virtuales, convirtiéndose en un recurso para ello.

Por otro lado, los conceptos de educación permanente y a lo largo de toda la vida, va a influir en el perfil de los estudiantes universitarios, ampliándose el perfil tradicional de jóvenes sin responsabilidades, a un perfil no tradicional, adultos con responsabilidades familiares y profesionales que necesitan una formación continua. Esta situación genera una heterogeneidad en el perfil de los estudiantes. En la universidad presencial aumenta el número de estudiantes no tradicionales, y en la modalidad no presencial diseñada inicialmente para estudiantes adultos comienzan a llegar cada vez más estudiantes tradicionales. Estos estudiantes tradicionales, más jóvenes, han nacido en una sociedad en red, realizan muchas de sus actividades de la vida diaria con las tecnologías, por lo que pueden contemplar la formación no presencial como una alternativa de estudio más. La variabilidad de perfiles, además de las diferencias socio-demográficas, puede llevar aparejada variabilidad de necesidades, características y procesos de aprendizaje, con repercusiones en la adaptación, rendimiento y abandono de los estudiantes. En un contexto en el que las universidades se hallan inmersas en planes de mejora de docencia, investigación, gestión, y servicios a la sociedad actual, el rendimiento académico se convierte en un objetivo de las instituciones y en un indicador más de los resultados que es necesario analizar.

La ULPGC, ha prestado a lo largo de su historia, a través de sus sucesivos planes estratégicos institucionales y operativos una especial atención a la integración de las TIC. Ha sido una de las primeras universidades presenciales en ofrecer estudios en la modalidad no presencial, con un modelo de que ha sido pionero y que se ha ido adaptando a las necesidades existentes y a los recursos disponibles, siendo la innovación uno de sus pilares fundamentales. Sus componentes e ideas básicas lo han configurado como un modelo con capacidad de dar respuesta a las necesidades educativas existentes, pero el nuevo marco internacional de competencia, los avances tecnológicos y las modificaciones en las concepciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje, aconsejan su revisión con el fin de adaptarse con éxito a las situaciones y demandas sociales actuales. Esta evolución del modelo, además de la inclusión de los nuevos y constantes recursos tecnológicos, implica la revisión de los diseños curriculares y de las necesidades y características de los diferentes agentes educativos. La revisión realizada en el marco teórico de este trabajo nos puede aportar algunas posibles líneas de actuación en relación a las tendencias de evolución del modelo actual.

Por otro lado, en la parte empírica, nos centramos en los estudiantes, agentes educativos a partir de los cuáles podemos recabar información que permita un análisis más global de la diversidad de elementos que están interviniendo en esta modalidad de enseñanza.

Las conclusiones del marco empírico, podrían dividirse en las extraídas a partir de los datos objetivos facilitados por la ULPGC sobre nuevas matriculaciones, rendimiento, abandono y egresados, y las extraídas a partir de los cuestionarios cumplimentados por la muestra participante en esta investigación.

En relación con los datos aportados por la institución sobre los estudiantes matriculados, la primera evidencia es el crecimiento continuo de la modalidad de teleformación en la ULPGC, tanto por el aumento de las titulaciones ofertadas, como por el número total de nuevas matriculaciones existentes curso tras curso. De todas las titulaciones, Maestro en Educación Primaria es la que más estudiantes tiene, y en la que ha aumenta

sustancialmente el número de estudiantes curso tras curso. En las otras titulaciones, exceptuando Seguridad y Emergencias, el número de nuevas matriculaciones ha disminuido, siendo Turismo y Relaciones Laborales las titulaciones en las que menos estudiantes se matriculan.

Los datos facilitados también hacen evidente una diversificación en las características demográficas de las nuevas matriculaciones, con una tendencia a una mayor heterogeneidad del perfil de los estudiantes. Aunque la mayoría son estudiantes mayores de 24 años y trabajan, existe un porcentaje en torno al 20% que no trabaja y/o es menor de esta edad. Además la evolución en los últimos cursos ha tendido al aumento de este porcentaje de estudiantes.

En relación con la provincia de los estudiantes, las matriculaciones de fuera de Canarias es escasa, aunque ha aumentado hasta cerca de un 10% en los últimos cursos. Igualmente el mayor porcentaje (79,4%) es de la isla de Gran Canaria, estando escasamente representada las islas menores.

Del rendimiento de los estudiantes destacar que la tasa media de rendimiento se sitúa en un 0,53, lo que implica un 53% de asignaturas aprobadas con respecto a las matriculadas. Por otro lado abandonan cerca de la mitad de estudiantes nuevos que se matriculan (47,5% de abandonos), y egresan en torno a una cuarta parte de estos (un 25,7%). De estos indicadores de rendimiento se puede desprender la existencia de un mayor rendimiento en los estudiantes mayores de 24 años en todas las titulaciones, ya que presentan una mayor tasa de rendimiento global, un menor porcentaje de abandono y mayor proporción de egresados con respecto a las nuevas matriculaciones. En relación a la situación laboral, los estudiantes que no trabajan muestran la misma tendencia que los mayores de 24 años en los indicadores de resultados analizadas, aunque las diferencias son menores y no aparecen en todas las titulaciones. Por último destacar que las titulaciones con un mayor rendimiento son Maestro en Educación Primaria y Psicopedagogía, y las de menor rendimiento Turismo y Relaciones Laborales.

La modalidad de teleformación ha sido diseñada inicialmente para estudiantes adultos, con un perfil, características y necesidades específicas.

Pero el crecimiento del número de estudiantes y la tendencia a la heterogeneidad de perfiles, unido a los datos aportados por la institución sobre el rendimiento y abandono justifican la necesidad de profundizar en las características, percepciones y necesidades de los estudiantes, además de establecer las diferencias entre los perfiles existentes y las variables que pueden asociarse a su rendimiento y abandono. A través de los datos obtenidos por los cuestionarios realizados por los estudiantes, podemos extraer algunas conclusiones iniciales en esta dirección.

Las características de género, edad y situación laboral de los estudiantes que han participado cumplimentando el cuestionario son similares o cercanas a las del total e estudiantes matriculados en teleformación.

En relación con las otras variables analizadas, la mayoría estudia a tiempo parcial compatibilizando los estudios con otras responsabilidades, y tienen hábitos de estudio caracterizado por la regularidad que exige esta modalidad al tener que presentar actividades continuas en los plazos establecidos. Por otro lado, la comunicación de los estudiantes con el profesorado es escasa y asisten muy poco a las sesiones presenciales, aunque consideran fundamental el papel del profesor y seleccionan la falta de contacto con este como uno de los principales inconvenientes. Las puntuaciones en los estilos de aprendizaje se encuentran en la media, habiendo puntuaciones superiores en el estilo Teórico, lo que implica una tendencia de los estudiantes a ser metódicos y estructurados, observadores, perfeccionistas y con capacidad de organizar y profundizar en la información y teorías. La ventaja más valorada es la flexibilidad de espacio y tiempo, siendo la facilidad de comunicación una de las menos valoradas. Entre los inconvenientes destacan las dificultades económicas y problemas con la comunicación escrita.

En relación con las variables del contexto social y personal destaca en los estudiantes un alto grado de acuerdo con la percepción de apoyo familiar, gustarles lo que estudian y la percepción de esfuerzo y éxito. En cambio consideran que tenían poca información previa de cómo se estudiaba a través de internet y consideran que tienen poca interacción social con compañeros.

La media de la tasa de rendimiento global declarado de los estudiantes que han participado en el estudio es de 0,77, situándose la media del total de estudiantes de teleformación en ese mismo curso en 0,63, por lo que partimos de una muestra con un nivel de rendimiento por encima de la media. Los indicadores de rendimiento no muestran diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de asignaturas matriculadas, por lo que la flexibilidad existente en este sentido no parece influir en el rendimiento de estos estudiantes.

De las variables en las que se han encontrado diferencias significativas hacia un mayor rendimiento destaca las relacionadas con el perfil no tradicional del estudiante adulto, las variables sociales, y las relacionadas con los estudios y las motivaciones previas. Obtienen mayor puntuación en los indicadores de rendimiento los mayores de 24 años, que tienen hijos, no conviven con padres ni reciben ayuda económicas familiares, se financian sus estudios y hace más de tres años que terminaron los estudios previos. Por otro lado, otras variables asociadas a puntuaciones mayores en el rendimiento son un mejor rendimiento previo, el estudiar más horas y regularmente, acceder con frecuencia al campus virtual y asistir a las sesiones presenciales, el haber elegido esta modalidad por su flexibilidad espacial y temporal, la competencia autopercebida, la satisfacción, el apoyo familiar y laboral, y la interacción social con compañeros. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de los estilos de aprendizaje. Por último, las variables con diferencias significativas hacia un menor rendimiento son el haber seleccionado esta modalidad por falta de notas o por querer terminar unos estudios universitarios ya comenzados, y el percibir como inconveniente la falta de técnicas de estudio y la falta de voluntad.

Los resultados muestran la existencia de perfiles en la modalidad de teleformación con características, necesidades y percepciones diferenciadas, que influyen en los resultados académicos de los estudiantes. La diferenciación entre estudiantes tradicionales y no tradicionales queda reflejada en todos los ámbitos explorados: rendimiento previo, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, rendimiento en teleformación y variables

del contexto personal y social. Los estudiantes no tradicionales tienen un mejor rendimiento previo, seleccionan mayormente esta modalidad por su flexibilidad temporal y espacial y motivaciones internas, tienen una preferencia por el estilo de aprendizaje Teórico, tienen un mayor rendimiento académico en teleformación, y se caracterizan por una mayor satisfacción y competencia autopercebida. Por otro lado, los estudiantes tradicionales seleccionan esta modalidad mayormente por falta de notas para acceder a la presencial y motivaciones extrínsecas, acceden más al campus virtual, valoran la autonomía del profesor, tienen un estilo de aprendizaje más Activo, perciben como inconvenientes el exceso de teoría y la falta de conexión con la práctica y tienen expectativas previas de mayor dificultad. Como aspectos comunes a ambos perfiles esta la escasa interacción social e integración social.

Estos resultados son un primer acercamiento que deben interpretarse teniendo en cuenta las limitaciones del trabajo, y extrayendo de ellos posibles líneas de actuación y perspectivas futuras que pasamos a describir a continuación

LIMITACIONES

Este trabajo pretende ofrecer una visión general sobre el la evolución y estado actual de la teleformación en la ULPGC, centrándose fundamentalmente en los estudiantes. Ha tenido un carácter exploratorio, analizando diversas variables que pueden guiar intervenciones o investigaciones futuras. Con el objetivo de analizar los resultados desde esta perspectiva y poder proponer futuras acciones que mejoren estos procesos, consideramos necesario destacar las limitaciones existentes en el trabajo realizado.

Una primera limitación de la investigación está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados. En este sentido, y dada la metodología utilizada, no es posible la realización de inferencia de naturaleza estadística con la intención de generalizar los resultados a otras

poblaciones de estudiantes. Sin embargo, si permite una generalización a la población específica de estudio, que son los estudiantes de Teleformación de la ULPGC. Por ello, y en línea de los resultados obtenidos, valoramos la posibilidad de realizar en el futuro investigaciones con otras poblaciones e instituciones que permitan una mayor generalización estadística.

Otra limitación que debemos tener en cuenta es la relacionada con la selección de la muestra, ya que aunque los cuestionarios se ofrecieron a todos los estudiantes, se partió de la voluntariedad en la cumplimentación de los mismos. Aún habiéndose logrado una alta participación y representatividad de la muestra, no ha sido proporcional en las diferentes titulaciones y podría existir un sesgo en los participantes en los cuestionarios, como por ejemplo una mayor puntuación en la tasa de rendimiento declarado. La existencia en el estudio de los datos aportados por la institución, que abarcan a todos los estudiantes desde el curso 2001-2002 hasta el 2010-2011, permiten una visión más general, y la comprobación de la equivalencia de porcentajes en variables sociodemográficas con la muestra participante.

Otro aspecto a mejorar es que el estudio empírico se basa exclusivamente en los estudiantes, pudiendo completarse en futuras investigaciones con la información que pudieran dar los docentes u otros agentes implicados en los procesos formativos. Además, consideramos que los datos aportados por este estudio podrían guiar futuras investigaciones que tengan en cuenta la combinación de diferentes fuentes de información, que además de los datos aportados por la institución y los cuestionarios incluyan otras fuentes como la observación, registros o entrevistas que permitan la triangulación de los resultados y reducir el sesgo de la muestra y de los posibles errores de medición.

En relación con la medida del rendimiento académico, así como las variables que influyen en esta y su análisis, existen algunas limitaciones. Por un lado, el análisis de las variables asociadas al rendimiento se ha realizado a partir del rendimiento declarado por los estudiantes, no habiendo podido relacionarse los datos del cuestionario con las calificaciones de los

expedientes. Además, partimos de la base, que la comprensión de los resultados académicos hace necesario una comprensión más global que incluya tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, siendo lo contrario una visión reduccionista. Sin embargo, es necesario su análisis, ya que nos proporciona información que permiten determinar las implicaciones de variables en los resultados académicos de los estudiantes y guiar en el diseño de posibles propuestas de mejora. En este caso, a pesar de la dificultad para ello, podría diseñarse estudios longitudinales, que realizarán un seguimiento del rendimiento de los estudiantes a lo largo de todos sus estudios, desde los inicios hasta la finalización o abandono de los mismos, así como de las variables asociadas a estos.

PERSPECTIVAS FUTURAS

La creciente y rápida evolución de la formación no presencial y semipresencial universitaria tanto a nivel internacional como nacional, apunta a una continuidad en este crecimiento. En la ULPGC este crecimiento es una realidad, que debe ir acompañada de estudios y revisiones que permitan un adecuado desarrollo y optimización de la formación.

La revisión teórica de los diferentes recursos tecnológicos y modelos pedagógicos utilizados en las universidades no presenciales nos aportan algunas indicaciones sobre las tendencias futuras en este ámbito.

Las tendencias, en relación a las tecnologías en teleformación, se basa en la incorporación de materiales multimedia en diferentes formatos (web, imágenes, vídeo, audio...) y utilizables en la tecnología móvil, lo que permite adaptar la formación a las necesidades de los estudiantes y fomentar la formación en múltiples escenarios, además de facilitar las comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, y romper las tradicionales variables de espacio y tiempo. Esta tecnología puede permitir también el incremento de la formación a distancia “en vivo”, con formación en directo a través de la red por audios o videoconferencias. Para ello la ULPGC cuenta con un Servicio de Informática y Comunicaciones y con proyectos

de innovación docente que puede potenciar para aumentar su uso en esta modalidad. Además de estas tecnologías, destaca el desarrollo en el uso de las herramientas de la web 2.0. con aplicaciones didácticas, por medio tecnologías participativas y colaborativas como por ejemplo los blogs, wikis, y redes sociales y profesionales. El uso de estas tecnologías permite aplicar en teleformación un modelo más constructivista, que permita crear comunidades de aprendizaje y potenciar un papel más activo en los estudiantes.

La existencia de más recursos tecnológicos no garantiza su aplicación ni un uso pedagógico adecuado. Por ello, para poder potenciar el uso didáctico de toda la tecnología disponible convendría analizar las herramientas utilizadas actualmente en teleformación en la ULPGC, su disponibilidad y frecuencia de uso por docentes y alumnos, además de conocer sus expectativas, percepciones o dificultades en su uso didáctico. Tras este análisis se podría proseguir con la sensibilización, incentivación y formación de los agentes educativos, tanto desde el ámbito tecnológico como pedagógico. Por otro lado, consideramos también importante que además de esa formación, exista la posibilidad de asesoramiento y la facilitación de intercambio continuo entre los profesionales en relación a la aplicabilidad de las TIC en su metodología docente.

Por otro lado, las conclusiones extraídas de la parte empírica de este trabajo unida a las revisiones realizadas, no permiten hacer algunas propuestas en relación a los estudiantes. En primer lugar la diversidad de perfiles existentes en teleformación hace necesario seguir investigando sobre las características y necesidades asociadas a ellos, para poder permitir la adaptación de la institución a la demanda existente y analizar si el modelo actual beneficia o dificulta a determinado perfil. En base a esos estudios podrían posteriormente diseñarse estrategias como sistemas de apoyo específicos para estudiantes, o estrategias de individualización y personalización de los aprendizajes en función de las necesidades y características detectadas.

Ante la percepción manifestada por los estudiantes de poca información previa de cómo se estudia a través de internet y la relevancia de las

expectativas y motivación inicial, podría incorporarse en la página de teleformación vídeos explicativos del funcionamiento, folletos o información de experiencias de compañeros de cómo se estudia a través de internet. Los experiencia inicial tienen un papel significativo para el futuro rendimiento, por lo que podría fomentar el papel de un asesor o tutor previo a la matriculación que orientara a los futuros estudiantes en las posibles dudas o inquietudes, y guiarle en la selección de asignaturas y carga de trabajo en función de su situación personal. Para ello, también se podría potenciar la utilización de redes sociales y profesionales por parte de los estudiantes.

Otra aspecto destacable en el trabajo empírico y en el que sería necesario profundizar es la poca interacción social percibida por los estudiantes y su influencia en el rendimiento. Sería necesario incorporar estudios que explorarán las interacciones y relaciones que se están produciendo entre los estudiantes, y entre estudiantes y profesores. En sus inicios, la formación a distancia se centró en el aprendizaje autónomo, con escasa relación alumno-profesor y nula relación entre los estudiantes. En la actualidad esta modalidad se basa en redes tecnológicas, pasando del aprendizaje individual al aprendizaje en red que permiten la interacción entre los alumnos, profesores y conocimientos. Esta escasez de interacción podría deberse al excesivo valor dado a los contenidos y a la escasa formación de estudiantes y alumnos en este tipo de aprendizaje, por lo que la concienciación y formación de los agentes educativos en este ámbito podría ser un objetivo a lograr. El incremento del trabajo colaborativo en red, podría producirse fomentando el uso de otras herramientas como las videoconferencias o las herramientas de trabajo colaborativo *on line*, e incluyendo la interacción entre estudiantes y entre estos y el docente como un aspecto obligado y evaluable en las asignaturas. También hay que tener en cuenta, que el introducir actividades colaborativas a través de la red requiere de unos conocimientos y competencias específicas tanto para los estudiantes como para los docentes. Por ello, además de la planificación de una formación específica en este sentido, podría plantearse la elaboración algún material orientativo que aporte a los estudiantes es-

trategias para obtener el mayor aprendizaje en estas actividades minimizando en la medida de lo posible las dificultades tanto atribuibles a los aspectos tecnológicos como a las competencias de trabajos colaborativos virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accino, J. A. (1999). El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la comunicación. *Heuresis*, 2(3), 17-20. Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n3.htm>
- Adán, I. (2004, Julio). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*. Presentada en el I Congreso Internacional de estilos de Aprendizaje, Madrid, España. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/Adan.pdf>
- Adell, J. (2010). Educación 2.0. En C. Barba & S. Capella (Eds.), *Ordenadores en las aulas* (pp. 19-32). *La clave es la metodología*. Barcelona: Graó.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Alcoy: Marfil – Roma.
- Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2008). *Plan de Actuaciones 2008*. Recuperado de <http://www.acecau.org/es/otras.html>
- Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2008). *Programa de Indicadores de Calidad del Sistema Universitario Canario (IC-SUC)*. Borrador. Recuperado de <http://www.acecau.org/es/progr-maininstitucional>
- Ali, R. y Leeds, E. (2009). The Impact of Face-to-Face Orientation on Online Retention: A Pilot Study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(4), 1-11. Recuperado de <http://www.weatga.edu/~distance/ojdla/winter124/>
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

- Alonso, C.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. 4ª Edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. y Gallego, D. J. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_1.pdf
- Aparici, R. (2002) . Mitos de la educación a distancia y de las nuevas Tecnologías. RIED: *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 5(1), 9-28. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=53
- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Area, M. y Adell, J. (2009). ELearning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. de Pablos (Coord.). *La tecnología educativa en el siglo XXI* (pp. 391-424). Málaga: Editorial Aljibe.
- Area, M. M., San Nicolás Mª. B. y Fariña, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial. En De Pablos, J. (coord.) (2010). Buenas prácticas de enseñanza con TIC. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31. Recuperado de <http://redylac.uaemex.mx/src/inicio/astpdf.jsp>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77- 97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_04.pdf
- Ballesta, J. y Cerezo, M. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14(2),133-156. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-02-05.pdf>.
- Ballesteros, C., Cabero, J., Llorente, M. C. y Morales, J. A. (2010). Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Revista de Medios y Educación*, 37, 7-18. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca47.pdf>
- Barberá, E. (coord.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Grao.

- Bates, T. (2010). New Challenges for Universities: Why They Must Change. En Ehlers & Schneckenberg, D. *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 15-25). Springer Berlin Heidelberg: Computer Science. Doi:10.1007/978-3-642-03582-1_2
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-650.
- Benson, R. y Brack, C. (2009). Developing the scholarship of teaching: What is the role of e-teaching and learning? *Teaching in Higher Education*, 14(1), 71-80.
- Borges, F. (2007). L'estudiant d'entorns virtuals. Una primera aproximació. *Digithum*, 9, 3-10. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/cat/.pdf>
- Bulchand, J. (2007). Informes del Entorno: Variables tecnológicas. En J. Castro (Dir.) (2007). *II Plan Estratégico Institucional ULPGC 2007- 2010. Antecedentes y Metodología (Tomo I)*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En Martínez, F. y Prendes, M. P. (coords.). *Nuevas tecnologías y Educación* (pp. 129-143). Madrid: Pearson.
- Cabero, J. (2005). Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 77-100. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca6.pdf>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (1), 1-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cabero, J. (2009). Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías. En Tejada, J. (coord.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo (187-207). Madrid: Tornapunta Ediciones, S.L.U.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 32-61. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/pe-ducacional/article/view/3>

- Cabra, F. y Marciales, G. (2009). Nativos digitales: ¿Ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 113-130. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/8001171007.pdf>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1), 105-127. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.pdf
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Alonso, M. y Álvarez Pérez, P., Hernández, J. A. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(3), 603-622. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Carnoy, M. (2011). As higher education expands, is it contributing to greater inequality? *National Institute Economic Review*, 215, 34-47. doi: 10.1177/0027950111401142
- Carnoy, M., Jarillo, B., Castano-Munoz, J., Duart J y Sancho-Vinuesa, T. (2011). Who attends and completes virtual universities: the case of the open University of Catalonia (UOC). *Higher Education*, 61(3), 1-30. doi:10.1007/s10734-011-9424-0
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46(23), 39-41. Recuperado de <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>
- Castañeda, L. (2011). Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular. *Pixel BIT Revista de Medios y Educación*, 39, 167-195. Recuperado de http://intra.sav.us.es:8080/pixelbit/images/storiesA10_0062-PREMAQ.pdf
- Castells, M. (2006). *La sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Castro, J. (2007). *El Modelo de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Castro, J. (2008). Organización del Campus Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 183-210. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Ried-2008-numero1-2070&dsID=Documento.pdf>
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design, *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Chirino, E. (2008). *Estudio del uso e impacto del sistema de gestión de enseñanza-aprendizaje MOODLE en la educación superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Choi, S. (2002). *The condition of education 2002, special analysis: Nontraditional undergraduates*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Recuperado de <http://www.gpoaccess.gov/eric/200307/ed471077.pdf>
- Cirigliano, G.F. (1983). *La Educación Abierta*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cole, R. A. (Ed.) (2000). *Issues in web-based pedagogy: a critical primer*. London: Greenwood Press.
- Comisión Europea. (2001). *Plan de acción eLearning Concebir la educación del futuro*. Luxemburgo: Comisión europea. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0172eso1.pdf
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europa 2020*. Luxemburgo: Comisión europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Consejo de Coordinación Universitaria (2001). *Borrador del Catálogo de Indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Universidades. (1995). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Universidades (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-for->

- macion-permanente-universidades-espanolas o60710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf
- Consejo de Universidades–Conferencia General de Política Universitaria (2010). *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.feteugt.es/data/images/2010/Universidad/Documento%20de%20Financiacion%20C3%B3n%2026_04_2010%5B1%5D.pdf
- Crespo, R. y García, J. (2010). Redes sociales: la madeja tecnificada. En Castañeda, L. (Coord.). *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos* (pp. 63-90). Sevilla: MAD Eduforma.
- De la Barrera, M., Donolo, D. y Rianudo M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24(1), 9-15. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/02-24_1.pdf
- Decreto de 30/2003, de 10 de marzo, por el que se aprueban los nuevos estatutos de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (BOC N° 57, 24/03/2003). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2003/057/002.html>
- Decreto 179/2004, de 13 de diciembre, por el que se crea la Estructura Teleformación ULPGC, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (BOC N° 248, 23/12/2004). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2004/248/pda/016.html>
- Diertz-Uhler, B., Fisher, A. y Han., A. (2007). Designing online courses to promote student retention. *J. Educational Technology Systems* 36(1), 105-112.
- Dondi, C. (2007). The underground rivers of innovative e-Learning: a preview from the HELIOS YearlyReport2006/0. *Elearning Papers*, 4, 1-7. Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media12720.pdf>
- Duart, J. M. (2010). Nuevas brechas digitales en la educación superior. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (1), 1-2. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/2962>

- Escandell, O. (1998). *Causas de abandono en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Espino, R. y Tascón C. (dirs) (2010). *ULPG en cifras 2010*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7089/7089963/ulpgc_en_cifras_2010.pdf
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA. Recuperado de <http://www.enqa.net/bologna.lasso>
- Farley, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 1-7. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/ortiz.pdf>
- Fengfeng, K y Kui X. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. *Internet and Higher Education* 12, 136–145. Doi: 10.1016/j.iheduc.2009.08.001
- Fernández, E. I. (2003). *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: Editorial Rama.
- Fernández, N. (2009). Estilos de aprendizaje entre jóvenes y adultos. consideraciones andragógicas para la educación continua y a distancia. *Revista Cognición*, 17, 1-16. Recuperado de http://www.e-continua.com/documentos/estilos_andragogia_cognicion2009.pdf
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in university continuing education online classes. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 8(3).1-15.
- Fueyo, A. y Rodríguez, C. (2006). Teleformación: Enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 513-524.
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: Fundesco.
- García Aretio, L. (1987a). La educación superior a distancia. En VV.AA. *Teoría de la Educación. Temas actuales*. Madrid: UNED.

- García, Aretio, L. (1987b). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: UNED
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (1), 11-40.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 249(19), 255-272.
- García Aretio, L., Ruíz Corbella, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Llamas, J.L. (1986). *Un modelo de análisis para la evaluación del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: OEI.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6 (1), 235-241.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education*. Londres: Routledge.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. En C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: John Wiley and Sons.
- Gobierno de Canarias (2009). *Contrato Programa entre la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y la ULPGC para el periodo 2009-2013*. Recuperado de <http://www.acecau.org/es/contratoprograma1.html>
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la aproximación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.
- Grow, G. (1996). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Gutiérrez, C. (2002). *La deserción de los estudiantes en las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el plan nacional de evaluación de la calidad de*

- las universidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Hagen, Z. (1986). *The Foundation of Distance Education*. Londres: Corom Helm.
- Hazzard, T. (1993). *Programs issues and concerns regarding nontraditional students with a focus on a model orientation session*. Tallahassee: Florida State University.
- Hernández Armentero, J. (dir.) (2010). *La universidad española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas: Año 2008. Indicadores Universitarios*. Madrid: CRUE. Recuperado de <http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html>
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 245-260.
- Holmberg, B. (1977). *Distance education: A survey and Bibliography*. London: KoganPage.
- Honey, P. y Munford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Berkshire, England: Peter Honey.
- Horn, L. J. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs/97578.pdf>
- Johnson, R. D., Hornik, S. y Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 356-369. doi:10.1016/j.ijhcs.2007.11.003
- Jones, R. (2007). Learning Technologies and Schools of the future. First *BCSE Annual Lecture*. London: British Council for School Environment. Recuperado de http://www.bcse.uk.net/downloads/IC8647_BCSE_Brochure_V7.pdf
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. y Graham, H. (2009). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.022

- Kanuka, J. (2011). Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction? *Journal of computing in higher education*, 23(2), 143-156. doi: 10.1007/s12528-011-9049-4
- Keegan, D.J. (1981). On the nature of Distance Education. *Distance Education*, 2(2), 212-219. doi: 10.1080/0158791810020206
- Keefe, J. W., y Monk, J. S. (1986). *Learning styles profile*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling & Utilizing Learning Style*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory, Self-Scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Company.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb D. A. (1999). *Learning Style Inventory version 3: technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer, Training Resources Group.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory, Version 3.1 Online*. Boston, MA: Hay Transforming Learning.
- Knowles, M. S. (1985). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Joo, Y., Park, S.H. y Cho, H.K. (2008). Construction and Validation of a Dropout Scale in Cyber University. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (pp. 914-919). Chesapeake, VA: AACE. Recuperade de <http://www.editlib.org/p/28502>
- Joo, Y., Yon, K. y Kyung, E. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education* 57 (2), 1654-1664. doi:10.1016/j.compedu.2011.02.008
- Landetta, A. (2008). *Buenas prácticas de E-learning*. Madrid: Anced.

- Latiesa (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. España: Editorial siglo XXI.
- Laviña, J. y Mengual, L. (Dir.) (2008). *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://www.universidaddigital2010.es/portal/page/udf/inicio/publico/Libro%20Blanco%20de%20la%20Universidad%20Digital%202010.pdf>.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses, *Computers & Education*, 48(2), 185-204. doi: 10.1016/j.compedu.2004.12.004.
- Levy, Y. (2008). An empirical development of critical value factors (CVF) of online learning activities: An application of activity theory and cognitive value theory. *Computers & Education*, 51(4), 1664-1675. Doi: 10.1016/j.compedu.2008.04.003
- Ley Orgánica de Universidades. 6/2001, de 21 de diciembre. (Boletín oficial del Estado nº 307, 24/12/01). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Boletín oficial del Estado nº 89, 13/04/07). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Macari, D. P., Maples, M. F. y D'Andrea, L. (2006). A comparative study of psychosocial development in nontraditional and traditional college students. *Journal College Student Retention*, 7(3), 283-302.
- McKenzie, N., Postgate, R. y Scuphan, J. (1979). *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. Madrid: UNESCO.
- Marqués, P. (2000). Sistemas de teleformación, STF. *Comunicación y Pedagogía*, 164, 72-78.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2010). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2010-2011*. Madrid: Ministerio de educación. Recuperado de <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/index.html>
- Morante, A. (2005). Influencia de factores relacionados con la actividad profesional sobre la perseverancia en estudios universitarios on-line. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(1), 1-15. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/moranteo405.pdf>

- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Moore, M. G. y Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth: Kindle Edition
- OCDE (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf>
- Paechter, M. Maier, B. y Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & education*, 54(1), 222-229. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.005
- Park, J. (2007). Factors related to learner dropout in online learning. In Nafukho, F. M., Chermack, T. H. y Graham, C. M. (Eds.). En *Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 251-258). Indianapolis, IN: AHRD.
- Park, C, Bowman, J., Care, W., Edwards, M. y Perry, B. (2008). Persistence and attrition: What is being measured?. *College Student Retention*, 10(20), 223-234. doi: 10.2190/CS.10.2.g
- Park, J. H. y Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 207–217. Recuperado de <http://www.smarterretention.com/documents/resources/FactorsInfluencingAdultLearners.pdf>
- Pisani, F. y Pietet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes: Cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la universidad: Evaluación e instrumentación preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Prendes, M.P. (Dir.) (2009). *Plataformas de Campus Virtual de software Libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas*. Informe del Proyecto EA-2008-0257. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Disponible en <http://www.um.es/campusvirales/informe.html>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Doi: 10.1108/10748120110424816

- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3), 7-19. Recuperado de www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705
- Price, E. C. (1998, February). *A comparison of learning styles and techniques in traditional and nontraditional community college students*. Presentada en el Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Dallas, Texas.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº. 260, 30/2007). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria. (2009). *Recomendaciones para el seguimiento de títulos oficiales (REACU)*. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_68110364_1.pdf
- Roberts, T. S., Romm, C. y Jones, D. (2000). Current Practice in Web-Based Delivery of IT Courses. En APWeb 2000, 298-302. Xi'an, China: Academic Publishers.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programmes. *Internet and Higher Education*, 6(1), 109-124. doi:10.1016/j.iheduc.2003.07.004
- Rovai, A. P. (2009). *The Internet and higher education: Achieving global reach*. Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Rovai, A. P. y Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Rovai, A. P. y Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The internet and higher education*, 13(3), 141-147. doi:10.1016/j.iheduc.2009.07.001
- Rowntree, D. (1986). *Preparación de cursos para estudiantes*. Barcelona: Herder.
- Rowntree, D. (1995). Teaching and learning online. A correspondence education for the 21st century?. *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 205-215.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1,15. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

- Salinas, J. (2008, Julio). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Perfiles metodológicos de los docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Presentada en el IX Encuentro internacional Virtual Educa, Zaragoza.
- Salinas, J. Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Sangrà, A. (2008). *La integración de les TIC a la Universitat: modles, problemes i reptes*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Shayo, C., Olfman, L., Iriberry, A. y Igbaria, M. (2007). *The virtual society: Its driving forces, arrangements, practices and implications*. En J. Gackebach (Ed.), *Psychology & the Internet: Intrapersonal, interpersonal & transpersonal implications* (2nd ed.) (pp. 187- 216). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Schertler, M. (2006). E-Teaching Scenarios. En Carteli, A. (ed). *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers* (pp. 221-240). Hershey-London-Melbourne-Singapore: Information Science Publishing.
- Schlosser, L. y Simonson, M. (2010). *Distance Education: Definitions and Glossary of Terms*. 3º Ed. Bloomington, IN: The Association for Educational Communications and Technology.
- Schoukat, M. y Schoukat, M. (1996). Making an educational difference based on adult life goals and ego identity status. *Educational Research Quarterly*, 20(2), 41-61.
- Silva, J. E. (2007). *Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Simpson, O. (2003) *Student Retention in Online Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Simpson, O. (2006). Predicting student success in open and distance learning. *Open Learning*, 21(2), 125–138. doi:10.1080/02680510600713110
- Skopek, T. A. y Schuhmann, R. A. (2008). Traditional and non-traditional students in the same classroom? Additional challenges of the distance education environment. *Online Journal of Distance Learning Education*, 11(1).

- Sharples, M. Arnedillo, I. Milrad y M. Vavoula, G. (2009). Mobile Learning. Small devices, Big issue. *Technology-Enhanced Learning*, 4, 233-249. doi: 10.1007/978-1-4020-9827-7_14
- Solé Parellada F. y Llinàs-Audet, X. (2011). De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria. *Revista de Educación*, 355, 17-34. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_01.pdf
- Taniguchi, H. y Kaufman, G. (2005). Degree completion among nontraditional college students. *Social Science Quarterly*, 86(4), 912-927.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2008) *Grown up digital: How the Net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Taylor, J. C. (2001). *Fifth Generation Distance Education*. Presentado en 20th ICDE World Conference, Düsseldorf, Germany. Recuperado de http://www.usq.edu.au/users/taylorj/publications_presentations/5thGenerationDE.Doc
- Taylor, K., Moore, W., MacGregor, J. y Lindblad, J. (2004). *Learning community research and assessment: What we know now*. Olympia: Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, Evergreen State College.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 8(1), 1-19.
- Tubella, I., Gros, B., Mas, X. y Macau, C. (2011). Flexible education: Analysing the changing demographic of online students at the Open University of Catalonia. *E-Learning Papers*, 25, 1-11.

- Tresman, S. (2002). Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: A case study from the Open University UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-10. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/>
- Uceda, J. y Barro, S. (dirs) (2010). *UNIVERSITIC 2010: Evolución de las TIC en el Sistema Universitario Español 2006-2010*. Madrid: CRUE. Recuperado de <http://www.rectorado.ugr.es/pages/delegados/detic/archivos/universitic2010>
- UDIMA (2011). *Universidad a Distancia de Madrid*. Recuperado de <http://www.udima.es>
- UNED (2010). Informe de Responsabilidad social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOSGENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20PLANIFICACION/COMISIONRSUNED/
- UNED (2011). *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.uned.es>
- UNESCO (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>
- UNICYL (2011). *Universidad Privada Internacional de Burgos*. Recuperado de <http://www.unicyl.es>
- UNIR (2011). *Universidad Internacional de la Rioja*. Recuperado de <http://www.unir.es>
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Consejo de Gobierno (2005, abril), *Reglamento de la Estructura de Teleformación ULPGC*. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7051/7051562/reglamento_de_la_estructura_teleformacion_ulpgc.pdf/
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2011). Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 2011-2014. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7085/7085532/plan_estrategico.pdf

- UOC (2011). *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de <http://www.uoc.es>
- VIU (2011). *Universitat Internacional Valenciana*. Recuperado de 2011, de <http://www.viu.es>
- Whittaker, T. y Bonakdarian, E. (2011). Face-to-face experiences for online students: effective, efficient, and engaging hybrid class. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(4), 140-148.
- Willging, P. A. y Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to drop out of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8(4), 105-118.
- Workman, J. J. y Stenard, R. A. (1996). Student support services for distance learners. *Deosnews*, 6(3), 1-11. Recuperado de http://www-ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews6_3.asp
- Wyatt, G. (2005). Satisfaction, academic rigor and interaction: perceptions of online instruction. *Education*, 125(3), 460-468.
- Wyatt, G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. doi.org/10.1080/07377363.2011.544977.
- Xenos, M. (2004). Prediction and assessment of student behavior in open and distance education in computers using Bayesian networks. *Computers & Education*, 43(4), 345-359.
- Zhao, C. M. y Kuh, G. D., (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138. doi: 10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Cambios producidos en el aula del S. XXI.....	32
Tabla 1.2. Evolución del <i>E-learning</i>	54
Tabla 3.1. Eje Estratégico I. Plan Institucional 2002-2006	135
Tabla 3.2. Eje Estratégico I. Plan STIC 2003-2006.....	138
Tabla 3.3. Eje Estratégico II. Plan Estratégico Institucional 2007-2010	140
Tabla 4.1. Evolución de nuevas matriculaciones por titulaciones	190
Tabla 4.2. Evolución del género de los estudiantes de nueva matriculación por titulación	192
Tabla 4.3. Evolución de nuevas matriculaciones por edad y titulación	197
Tabla 4.4. Evolución de nuevas matriculaciones por situación laboral y titulación.....	200
Tabla 4.5. Evolución de nuevas matriculaciones por colectivo y titulación.....	205
Tabla 4.6. Evolución de nueva matriculación por provincia y titulación	209
Tabla 4.7. Evolución de nuevas matriculaciones por isla y titulación	212
Tabla 4.8. Evolución de indicador de rendimiento por titulación	216
Tabla 4.9. Evolución del abandono por titulación	223
Tabla 4.10. Evolución de egresados por titulación	232
Tabla 5.1. Baremo general de interpretación de Alonso, Gallego y Honey (1999).....	273
Tabla 5.2. Medias categorizadas en preferencias de estilos	274
Tabla 5.3. Distribución de la preferencia en estilos de aprendizaje.....	274
Tabla 5.4. Ítems expectativas previas al comienzo	280
Tabla 5.5. Ítems información y formación previa	281

Tabla 5.6. Ítems factores externos	282
Tabla 5.7. Ítems satisfacción	283
Tabla 5.8. Ítems competencia autopercebida.....	284
Tabla 5.9. Ítems integración social.....	284
Tabla 5.10. Ítems interacción social	285
Tabla 6.1. Número de asignaturas	302
Tabla 6.2. Indicadores de rendimiento declarado	302
Tabla 6.3. Anova asignaturas matriculadas e indicadores de rendimiento	304
Tabla 6.4. T Student Rendimiento declarado y variables sociodemográficas	305
Tabla 6.5. Anova rendimiento declarado y rendimiento previo.....	308
Tabla 6.6. Anova hábitos de estudio y rendimiento declarado	311
Tabla 6.7. Correlaciones rendimiento declarado y estilos de aprendizaje	312
Tabla 6.8. T de Student rendimiento declarado y motivos para acceder a teleformación	313
Tabla 6.9. T de Student rendimiento declarado y ventajas percibidas	315
Tabla 6.10. T de Student rendimiento declarado e inconvenientes percibidos	317
Tabla 6.11. T de Student variables del contexto personal y social y rendimiento global declarado.....	319
Tabla 6.12. Resumen del procesamiento para el análisis de casos	322
Tabla 6.13. Autovalores.....	322
Tabla 6.14. Lambda de Wilks	322
Tabla 6.15. Funciones en los centroides.....	323
Tabla 6.16. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas	323
Tabla 6.17. Matriz de estructura	325
Tabla 7.1. Variables del perfil tradicional y no tradicional	339
Tabla 7.2. Estudiantes tradicionales y no tradicionales	339
Tabla 7.3. Perfil y género	340
Tabla 7.4. Perfil y personas con las que convive.....	341

Tabla 7.5. Perfil y financiación de los estudios	341
Tabla 7.6. Perfil y situación laboral	342
Tabla 7.7. Perfil y estudios previos	343
Tabla 7.8. Perfil y rendimiento previo	344
Tabla 7.9. Perfil y hábitos de estudio	346
Tabla 7.10. Perfil y horario de estudio	347
Tabla 7.11. Perfil y estilos de aprendizaje	348
Tabla 7.12. Perfil y motivos para acceder a teleformación.....	349
Tabla 7.13. Perfil y motivos para comenzar una titulación universitaria	350
Tabla 7.14. Perfil y ventajas percibidas	351
Tabla 7.15. Perfil e inconvenientes percibidos	353
Tabla 7.16. Perfil de estudiantes y nº de asignaturas.....	354
Tabla 7.17. Perfil e indicadores de rendimiento.....	355
Tabla 7.18. Perfil y variables del contexto personal y social	356
Tabla 7.19. Resumen del procesamiento para el análisis de casos.	359
Tabla 7.20. Resultados de la clasificación.....	359
Tabla 7.21. Autovalores	359
Tabla 7.22. Lambda de Wilks	360
Tabla 7.23. Funciones en los centroides	360
Tabla 7.24. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas	360
Tabla 7.25. Matriz de estructura de variables en perfil de estudiantes....	362

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Uso de internet en los contextos universitarios	66
Figura 2.1. Modelo de rendimiento académico de la UNED	114
Figura 2.2. Modelo compuesto de persistencia en Teleformación.....	121
Figura 2.3. Modelo de retención de Park.....	123
Figura 3.1. Estructura tipo de asignatura.	172
Figura 4.1. Distribución de nueva matriculación por titulaciones.....	189

Figura 4.2. Evolución de las nuevas matriculaciones	189
Figura 4.3. Distribución de nuevas matriculaciones por género.....	191
Figura 4.4. Evolución de nuevas matriculaciones por género.....	192
Figura 4.5. Distribución de nuevas matriculaciones por titulación	192
Figura 4.6. Distribución total de nuevas matriculaciones por edad.....	195
Figura 4.7. Evolución de nuevas matriculaciones por edad	195
Figura 4.8. Distribución de nuevas matriculaciones por edad y titulación	196
Figura 4.9. Distribución de la situación laboral de las nuevas matriculaciones	198
Figura 4.10. Evolución de la situación laboral de las nuevas matriculaciones.	199
Figura 4.11. Distribución de la situación laboral de las nuevas matriculaciones por titulación	200
Figura 4.12. Distribución de nuevas matriculaciones por colectivo	202
Figura 4.13. Evolución de nuevas matriculaciones por colectivos	203
Figura 4.14. Distribución de nuevas matriculaciones por provincia.....	207
Figura 4.15. Evolución de nuevas matriculaciones por provincia.....	207
Figura 4.16. Distribución de nuevas matriculaciones por isla.	210
Figura 4.17. Evolución de nuevas matriculaciones por isla	211
Figura 4.18. Tasa de rendimiento por titulación	214
Figura 4.19. Evolución de tasa de rendimiento.....	215
Figura 4.20. Tasa de rendimiento y género	216
Figura 4.21. Tasa de rendimiento, titulación y género	217
Figura 4.22. Tasa de rendimiento y edad	217
Figura 4.23. Tasa de rendimiento, titulación y edad	218
Figura 4.24. Tasa de rendimiento y situación laboral	218
Figura 4.25. Tasa de rendimiento, titulación y situación laboral	219
Figura 4.26. Distribución del abandono	220
Figura 4.27. Distribución del abandono por titulación.....	221
Figura 4.28. Distribución del abandono por titulación con respecto a las nuevas matriculaciones	221
Figura 4.29. Evolución de la frecuencia de abandono.	222

Figura 4.30. Distribución del abandono por edad	223
Figura 4.31. Distribución del por edad con respecto a las nuevas matriculaciones	224
Figura 4.32. Distribución del por edad y titulaciones con respecto a las nuevas matriculaciones	225
Figura 4.33. Distribución del abandono por situación laboral	225
Figura 4.34. Distribución del abandono con respecto a las nuevas matriculaciones por situación laboral	226
Figura 4.35. Distribución del abandono con respecto a las nuevas matriculaciones por titulación y situación laboral	226
Figura 4.36. Distribución del abandono por colectivo	227
Figura 4.37. Distribución del abandono con respecto a las nuevas matriculaciones por colectivo	228
Figura 4.38. Distribución de egresados	229
Figura 4.39. Distribución del de egresados por titulación	230
Figura 4.40. Distribución de egresados por titulación con respecto a las nuevas matriculaciones	230
Figura 4.41. Evolución de porcentaje de egresados	231
Figura 4.42. Distribución de egresados por género.	233
Figura 4.43. Distribución de egresados por género con respecto a las nuevas matriculaciones	233
Figura 4.44. Distribución de egresados por edad	234
Figura 4.45. Porcentaje de egresados por género con respecto a las nuevas matriculaciones.	234
Figura 4.46. Distribución de egresados por edad en relación a las nuevas matriculaciones	235
Figura 4.47. Evolución de los egresados en función de la edad	236
Figura 4.48. Distribución de egresados por provincia	236
Figura 4.49. Distribución egresados por provincia con respecto a las nuevas matriculaciones	237
Figura 4.50. Distribución de egresados por provincia y titulación	238
Figura 4.51. Distribución de egresados por isla.	238

Figura 4.52. Distribución de egresados por isla con respecto a las nuevas matriculaciones	239
Figura 4.53. Distribución de egresados por provincia y titulación	240
Figura 5.1. Distribución por género	257
Figura 5.2. Distribución por edad	258
Figura 5.3. Distribución por titulación	258
Figura 5.4. Distribución por curso	259
Figura 5.5. Distribución por lugar de residencia	260
Figura 5.6. Distribución por personas con las que conviven.....	260
Figura 5.7. Distribución por número de hijos	261
Figura 5.8. Distribución por financiación de los estudios.....	262
Figura 5.9. Distribución por situación laboral	262
Figura 5.10. Distribución de horas semanales dedicadas al trabajo.....	263
Figura 5.11. Distribución de la relación entre estudios y trabajo	263
Figura 5.12. Distribución de la titulación anterior	264
Figura 5.13. Distribución de los años transcurridos desde terminación de estudios anteriores.....	265
Figura 5.14. Distribución de la nota media anterior	266
Figura 5.15. Distribución de la repetición de curso en estudios anteriores	266
Figura 5.16. Distribución de los estudios anteriores sin concluir.....	267
Figura 5.17. Distribución de la interrupción de estudios en teleformación	267
Figura 5.18. Distribución del tiempo semanal dedicado al estudio	268
Figura 5.19. Distribución del tiempo de estudio.....	269
Figura 5.20. Distribución del horario de estudio	269
Figura 5.21. Distribución de la frecuencia de acceso	270
Figura 5.22. Distribución de la asistencia a sesiones presenciales.....	271
Figura 5.23. Distribución de los momentos de estudio.....	271
Figura 5.24. Distribución de la solicitud de ayuda a los profesores	272
Figura 5.25. Distribución de los motivos para elegir la modalidad de teleformación	275

Figura 5.26. Distribución de los motivos para comenzar en una titulación universitaria276

Figura 5.27. Distribución de las ventajas de estudiar a través de teleformación.....277

Figura 5.28. Distribución de los inconvenientes de estudiar a través de teleformación279

ANEXO I
CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES SOBRE
CARACTERÍSTICAS, HÁBITOS DE ESTUDIO, PERCEPCIONES
Y VARIABLES DEL CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

El cuestionario es anónimo y los datos que aportes serán utilizados para mejorar este servicio sin que puedas ser identificado/a. Por ello, te rogamos que respondas con sinceridad y confianza ya que tu opinión es muy valiosa para nosotros. Si deseas realizarlo en otro momento pulse [aquí](#)

1. Género:

Hombre Mujer

2. Edad: años

3. ¿Qué estás estudiando actualmente en Teleformación?:

Psicopedagogía Maestro de Educación Primaria Trabajo Social
Seguridad y Emergencias Turismo Relaciones laborales
Master en Procesos Educativos

4. ¿En qué curso tienes mayor número de asignaturas matriculadas?:

Diplomaturas 1° 2° 3°
Grado 1° 2° 3° 4°
Licenciatura 4° 5°
Master

5. ¿En qué lugar vives?:

Gran Canaria Tenerife Lanzarote Fuerteventura
La Palma La Gomera El Hierro Otros

6. ¿Con quién convives? (Puedes seleccionar más de una opción).

Padres Sólo Pareja Hermanos Hijos Compañeros Otros

7. ¿Cuántos hijos tienes?

Ninguno Uno Dos Tres Cuatro o más

8. ¿Cómo te costearas tus estudios? (Puede seleccionar más de uno)

Financiación propia Becas Ayuda de familiares
Otras. ¿Cuáles? _____

9. ¿Cuál es tu situación laboral actual?

Nunca he trabajado	Parado con empleo anterior
Trabajo por cuenta propia	Trabajo por cuenta ajena
Trabajo no remunerado	Pensionista

En caso de trabajar actualmente:

10. ¿Cuántas horas semanales dedicas al trabajo?

Menos de 10 horas Entre 10 y 30 horas Entre 31 y 40 horas
Más de 40 horas

11. ¿Existe alguna relación entre el trabajo que realizas o has realizado anteriormente y la carrera que estás estudiando?

Sí No

12. ¿Cuál es la titulación más alta que habías obtenido antes de comenzar en Teleformación?:

Curso de Acceso Módulo Superior Bachiller
Diplomatura Licenciatura Doctor

13. ¿Cuántos años transcurrieron desde que terminaste esos estudios y comenzaste en Teleformación?

14. ¿Cuál fue la nota media aproximada obtenida en tus estudios anteriores a Teleformación?

Menos de 6 Entre 6 y 7 Entre 7.1 y 9 Más de 9

15. ¿Repetiste algún curso en tus estudios anteriores?

Sí No

16. ¿Comenzaste algunos estudios universitarios anteriores que no terminaste?

No, ninguno Sí, en una universidad a distancia
Sí, en una universidad presencial

17. ¿En qué año te matriculaste por primera vez en Teleformación?

18. Desde ese año, ¿interrumpiste alguna vez tus estudios?

No nunca. Sí, durante un curso. Sí, durante dos cursos.
Sí, durante tres o más cursos.

19. ¿De cuántas asignaturas de Teleformación estabas matriculado para la convocatoria de Febrero de este curso?

¿A cuántas te presentaste?

¿Cuántas aprobaste?

20. ¿Qué tiempo semanal aproximado dedicas al estudio o realización de actividades de teleformación?

Menos de 5 horas

Entre 5 y 10 horas

Entre 11 y 15 horas

Entre 16 y 20 horas

Entre 21 y 25 horas

Entre 26 y 30 horas

Entre 31 y 35 horas

Más de 36 horas

21. ¿Cómo distribuyes el tiempo medio que dedicas al estudio?

Regularmente a lo largo de todo el curso.

Lo concentro en las últimas semanas antes de los exámenes.

Aunque estudio regularmente, aumento la dedicación al estudio un par de semanas antes de los exámenes.

22. ¿En qué horario sueles conectarte habitualmente a Teleformación?: (Puede seleccionar varias opciones, tanto de Lunes a Viernes como los fines de semana):

De Lunes a Viernes

Mañana Tarde Noche

Fines de semana

Mañana Tarde Noche

23. ¿Con qué frecuencia accedes habitualmente a Teleformación?

Varias veces al mes Una vez a la semana Varias veces a la semana
Casi todos los días Una vez al día Varias veces al día

24. ¿Con que frecuencia acudes generalmente durante el cuatrimestre a las sesiones presenciales de teleformación?

Ninguna Una Dos Tres Cuatro

25. ¿En qué momentos del día sueles estudiar? (Puede seleccionar más de una opción).

En las horas de ocio. En las horas de dedicación a la familia.
En horas que antes dedicaba a dormir. En horario laboral.
Otros momentos del día.

26. ¿Cuál es el promedio de veces que solicitas ayuda a los profesores de las asignaturas?

Diariamente Semanalmente Quincenalmente
Mensualmente Alguna vez en el curso Nunca lo utilizo

27. ¿Cuál o cuáles han sido los motivos fundamentales por los que has elegido estudiar una titulación en la modalidad no presencial de teleformación?: (Marca hasta un máximo de tres).

- Falta de tiempo para asistir a clase.
- Flexibilidad de horarios.

- Falta de notas para acceder a la modalidad presencial en la carrera que quería.
 - Para finalizar la titulación que comencé en otros estudios universitarios.
 - Por lejanía del centro universitario.
 - Preferencia de estudiar en la modalidad no presencial.
 - Otros motivos. ¿cuáles? _____
-

28. ¿Cuál o cuáles son los motivos más importantes que te indujeron a comenzar en una titulación universitaria?: (Marca hasta un máximo de 3).

- Para obtener un título universitario
 - Por vocación.
 - Para ganar más dinero
 - Para tener más posibilidades de promoción y/o conseguir un mejor puesto de trabajo.
 - Aprender cosas relevantes para mi trabajo.
 - Porque dispongo de tiempo y motivación por aprender
 - Como un reto personal, para demostrarme que era capaz.
 - Otros motivos, ¿cuáles? _____
-

29. ¿Qué ventajas destacarías de estudiar a través de Teleformación?.

(Puedes elegir hasta un máximo de tres).

- Mayor facilidad para acceder a la información y materiales a través de la red.
 - Sentirse partícipe de una comunidad virtual.
 - Posibilidad de compatibilizar la formación con otras cosas
 - La facilidad de comunicación que permite las tecnologías.
 - Estudiar de forma autónoma necesitando menos ayuda del profesor.
 - Estudiar sin necesidad de desplazarme.
 - Aprender y estudiar a mi propio ritmo.
 - Otras. ¿Cuáles? _____
-

30. ¿Qué inconvenientes has encontrado estudiando en Teleformación? (Puedes elegir hasta un máximo de tres).

- Dificultades económicas.
- El alto nivel de dificultad y/o exigencia académica.
- Dificultades para comunicarme de manera escrita.
- La existencia de problemas informáticos que dificultan mi estudio.
- Sentirme solo.
- No tener contacto directo con el profesorado.
- La falta de conexión entre realidad y carrera elegida.
- La existencia de mucha teoría y poca práctica.
- Mi falta de técnicas y hábitos de estudio.
- No tener suficiente voluntad y autodisciplina para estudiar.
- Otras circunstancias. ¿Cuáles? _____

31. A partir de tu experiencia en Teleformación de la ULPGC, señala el grado de acuerdo con algunas de las siguientes afirmaciones:

Grado de Acuerdo

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 5. Muy alto
- ...Cuando me decidí y comencé a estudiar en Teleformación... 1 2 3 4 5
1. Estaba convencido de que la decisión era buena.
 2. Pensaba que necesitaría menos esfuerzo y dedicación.
 3. Estaba seguro que iba a terminar mis estudios.
 4. Pensaba que en comparación con la modalidad presencial tenía que estudiar más.
 5. Me gustaba y me sentía motivado por internet y las nuevas tecnologías.
 6. Mi objetivo era obtener unas altas calificaciones en la mayoría de las asignaturas.
 7. Mi objetivo era terminar en el tiempo más corto posible
 8. Sentir miedo a no ser capaz de terminar la titulación
 9. Tenía información sobre la carrera elegida

10. Tenía información y/o conocía como se estudiaba a través de Internet
11. Tenía experiencia y/o formación previa relacionada con lo que iba a estudiar
12. Mis familiares y amigos me apoyaron en la decisión
...Actualmente estudiando en Teleformación
13. Siento que mi familia muestra interés por mis estudios y me apoya.
14. Siento que en mi trabajo recibo apoyo y facilidades para poder estudiar
15. Mis responsabilidades familiares o laborales dificultan mis estudios.
16. Siento que me falta tiempo para poder estudiar
17. Se lo recomendaría a mis amigos y conocidos que estuvieran interesados.
18. Creo que en comparación con la enseñanza presencial la preparación es mejor
19. Conozco y me siento cómodo con el uso de Internet y las tecnologías del aprendizaje
20. Me gusta lo que estudio en teleformación
21. Creo que los resultados y rendimiento que he obtenido hasta ahora han sido buenos
22. Me he esforzado mucho
23. Pienso que hay una adecuada relación entre mi esfuerzo y mis resultados
24. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado.
25. Creo que hay un buen ambiente entre compañeros.
26. Creo que hay un buen ambiente entre estudiantes y profesores
27. Me ha resultado fácil adaptarme e integrarme
28. Me siento acogido y respetado
29. Siento que recibo apoyo por parte del profesorado.
30. Me relaciono de manera continua con compañeros para estudiar.
31. Mantengo relaciones sociales con compañeros.
32. Las relaciones con compañeros me ayudan en mis estudios.

Muchas gracias por tu participación

ANEXO II
CUESTIONARIO HONEY Y ALONSO DE ESTILOS
DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO CHAEA:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje, es decir, de qué manera estudia-aprende mejor. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- Cada uno aprende de diferente forma. No hay respuestas correctas o erróneas. Este cuestionario será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- En el Cuestionario CHAEA, seleccione “Mas (+)” si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem. Seleccione “Menos (-)” si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo .
- Una vez completado el cuestionario podrá conocer automáticamente cuál es su Estilo de Aprendizaje.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias por su colaboración

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.	+	-
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	—	—
2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que esta bien y lo que esta mal.	—	—
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	—	—
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	—	—
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.	—	—
6. Me interesa saber cuales son los sistemas de valores de los demás y con que criterios actúan.	—	—
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan valido como actuar reflexivamente.	—	—
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	—	—
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	—	—
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	—	—
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	—	—
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.	—	—
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	—	—
14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.	—	—
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	—	—
16. Escucho con más frecuencia que hablo.	—	—
17. Preo las cosas estructuradas a las desordenadas.	—	—

-
- | | | |
|---|---|---|
| 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión. | — | — |
| 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes. | — | — |
| 20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. | — | — |
| 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. | — | — |
| 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos. | — | — |
| 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes. | — | — |
| 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. | — | — |
| 25. Me gusta ser creativo, romper estructuras. | — | — |
| 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas. | — | — |
| 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. | — | — |
| 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. | — | — |
| 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. | — | — |
| 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. | — | — |
| 31. Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones. | — | — |
| 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. | — | — |
| 33. Tiendo a ser perfeccionista. | — | — |
| 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. | — | — |
| 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente. | — | — |

- | | | |
|---|---|---|
| 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. | — | — |
| 37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas. | — | — |
| 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico. | — | — |
| 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. | — | — |
| 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. | — | — |
| 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro. | — | — |
| 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. | — | — |
| 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. | — | — |
| 44. Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición. | — | — |
| 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás. | — | — |
| 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. | — | — |
| 47. A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. | — | — |
| 48. En conjunto hablo más que escucho. | — | — |
| 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas. | — | — |
| 50. Estoy convencido que deber imponerse la lógica y el razonamiento. | — | — |
| 51. Me gusta buscar nuevas experiencias. | — | — |
| 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. | — | — |
| 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas. | — | — |

-
- | | | |
|---|---|---|
| 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. | — | — |
| 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. | — | — |
| 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes. | — | — |
| 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. | — | — |
| 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. | — | — |
| 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones. | — | — |
| 60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones. | — | — |
| 61. Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor. | — | — |
| 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. | — | — |
| 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. | — | — |
| 64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro. | — | — |
| 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa. | — | — |
| 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica. | — | — |
| 67. Me resulta incomodo tener que planificar y prever las cosas. | — | — |
| 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos. | — | — |
| 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. | — | — |
| 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. | — | — |
| 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan. | — | — |

- | | | |
|---|---|---|
| 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos. | — | — |
| 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo. | — | — |
| 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. | — | — |
| 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. | — | — |
| 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos. | — | — |
| 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. | — | — |
| 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden. | — | — |
| 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. | — | — |
| 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. | — | — |

ANEXO III
AGRUPACIÓN DE ÍTEMS EN PERFILES DE APRENDIZAJE
CUESTIONARIO HONEY Y ALONSO DE ESTILOS
DE APRENDIZAJE DE (CHAEA)

PERFIL DE APRENDIZAJE (lo ideal es puntuar alto en los 4 estilos)

1. Rodee con un línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
2. Sume el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cual es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

I	II	III	IV
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Totales:

Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Grupo			

