

Universidad de Montreal

**El uso de estrategias de adaptación y su efecto sobre la
perseverancia de estudiantes adultos en un programa de
bachillerato a distancia**

Por

María del Roble García Treviño

Departamento de psicopedagogía y andragogía

Facultad de Ciencias de la Educación

Tesis presentada a la Facultad de Estudios Superiores y Posdoctorales para la obtención del
grado de Ph.D. en Psicopedagogía

Diciembre, 2016

©María del Roble García Treviño, 2016

Universidad de Montreal
Facultad de estudios Superiores y posdoctorales

Esta tesis titulada:

El uso de estrategias de adaptación y su efecto sobre la perseverancia de estudiantes adultos
en un programa de bachillerato a distancia

Presentada por:
Maria del Roble García Treviño

Ha sido evaluada por un jurado compuesto por las siguientes personas:

Michel Laurier, presidente del jurado

Francisco Loiola, director de investigación

Jesús Vázquez-Abad, co-director de investigación

Maria-Lourdes Lira-Gonzalez, miembro del jurado

Alejandro Pisanty Baruch, examinador externo

Serge J. Larivée, representante del decano

Resumen

La educación superior ofrecida en México ha experimentado transformaciones muy importantes en el último decenio. Hoy, los cambios operados desafían las costumbres y las estrategias de estudio de los estudiantes, así como las prácticas de gestión pedagógica. El interés de realizar este estudio nace de este fenómeno.

En esta investigación se estudian las estrategias de adaptación implementadas por estudiantes adultos de bachillerato en un curso a distancia. En este sentido, los objetivos de esta tesis se han centrado en la identificación y análisis de los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la perseverancia, en un grupo de 140 estudiantes que se graduaron del sistema de preparatoria de una universidad mexicana,

Se trata de un estudio exploratorio, desarrollado en el marco de una investigación cualitativa. Con la ayuda del modelo teórico propuesto por David Kember (1995), nuestra investigación ha podido identificar y analizar las tres estrategias de adaptación utilizadas por los estudiantes: estrategias de apoyo, de sacrificio y de negociación. Entre las técnicas metodológicas utilizadas para la recolección de datos, utilizamos la investigación por correo electrónico a través del sitio SurveyMonkey sirviéndose del inventario de mantenimiento DESP (*Distance Education Student Progress Inventory*), (Kember, 1995). Se realizaron entrevistas semiestructuradas vía telefónica con los egresados y de manera presencial con el personal administrativo.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes que fueron capaces de continuar hasta el final del programa utilizaron, en diferentes niveles, tres tipos de estrategias de adaptación: de apoyo, de sacrificio y de negociación, en cuatro aspectos de su vida: familiar, profesional, social y personal. Por otro lado, los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la perseverancia están ligados en particular a la apropiación de la modalidad

de estudio como factor principal, seguido de la calidad del trabajo del profesor responsable del curso. En lo que concierne a las medidas de apoyo implementadas por la institución para favorecer la perseverancia, los resultados encontrados indican que los vínculos de la formación con su dominio de trabajo son el principal factor para perseverar, seguido por la motivación intrínseca, el deseo de superación, el apoyo familiar y las relaciones con otros estudiantes. Mantener un alto nivel de motivación con la creación de vínculos sociales y una buena gestión de clase en el curso, forma parte igualmente de las variables determinantes percibidas por los estudiantes graduados.

Palabras claves: estrategias de adaptación, perseverancia, educación a distancia, los modelos de abandono, bachillerato a distancia.

Résumé

Lors de la dernière décennie, l'enseignement supérieur offert à distance au Mexique a expérimenté des transformations très importantes. Aujourd'hui, les changements opérés défient les cultures et les stratégies d'études des étudiant(e)s ainsi que les pratiques de gestion pédagogique. L'intérêt de réaliser cette étude naît à partir de ce phénomène.

Dans cette recherche, on traite des stratégies d'adaptation mises en œuvre par des étudiant(e)s adultes inscrits dans un cours préuniversitaire à distance offert par une université mexicaine. En ce sens, les objectifs de cette thèse ont porté sur l'identification et l'analyse, dans un groupe de 140 étudiant(e)s diplômés d'une Université mexicaine, des facteurs qui favorisent la capacité d'adaptation et qui contribuent à la persévérance.

Il s'agit d'une étude exploratoire, développée dans le cadre d'une recherche qualitative. À l'aide du modèle théorique proposé par David Kember (1995), notre recherche a pu identifier et analyser les trois stratégies d'adaptation utilisées par les diplômés : stratégies de soutien, sacrifice et de négociation.

Parmi les techniques méthodologiques utilisées pour la cueillette de données, nous avons utilisé l'enquête par courrier électronique par le biais du site SurveyMonkey en utilisant l'inventaire d'entretien DESP (Distance Educational Students Progress Inventory), (Kember 1995). Des entretiens semi-structurés ont été réalisés par la voie téléphonique avec les diplômés, alors qu'avec le personnel administratif ont été menées de manière présenteielle.

Les résultats obtenus montrent que les étudiants qui ont été capables de poursuivre jusqu'à la fin du programme ont utilisé, à différents niveaux, trois types de stratégies d'adaptation : d'appui, de sacrifice et de négociation, dans quatre domaines de sa vie: familiale, professionnelle, sociale et personnel.

Par ailleurs, les facteurs qui favorisent la capacité d'adaptation et qui contribuent à la persévérance sont liés en particulier à l'appropriation de la modalité d'étude comme le facteur principal, suivi de la qualité du travail du professeur responsable du cours. En ce qui concerne les mesures de soutien mises en œuvre par l'institution pour favoriser la persévérance, les résultats trouvés indiquent que les liens de la formation avec son domaine du travail sont le principal facteur pour persévérer, suivi de la motivation intrinsèque, le désir de dépassement, le soutien familial et les liens avec d'autres étudiants. Maintenir un haut niveau de motivation avec la création de liens sociaux et une bonne gestion de classe dans les cours, fait partie également des variables déterminantes perçues par les étudiant(e)s diplômés.

Mots-clés : Stratégies d'adaptation, persévérance, enseignement à distance, des modèles d'abandon, baccalauréat à distance.

Abstract

Higher education in Mexico has undergone major transformations in the last decade. Today, the changes undergone challenge students' cultures and study strategies, as well as pedagogical management practices. This phenomenon was the main drive behind the undertaking of this study.

This research examines the strategies of adaptation implemented by adult pre-university students. In particular, the objectives of this thesis have been focused on the identification and analysis of factors that foster adaptability and contribute to perseverance in a group of 140 students who graduated from the baccalaureate system of a Mexican University.

This is an exploratory study, developed within the framework of a qualitative research. Based on the theoretical model proposed by David Kember (1995), our research has been able to identify and analyze the three adaptation strategies used by students: strategies of support, sacrifice, and negotiation. Among the methodological techniques used for data collection, we used online research through the SurveyMonkey site using the DESP maintenance inventory (Distance Education Student Progress Inventory: Kember, 1995). Semi-structured interviews were carried out with the graduates, while administrative personnel were interviewed in person.

The results show that students who were able to continue until the end of the program used, at different levels, three types of adaptation strategies: support, sacrifice, and negotiation, in four domains of their life: family, professional, social, and personal. On the other hand, factors that favour adaptability and contribute to perseverance are linked in particular to the appropriation of the study modality as the main factor, followed by the quality of the work of the teacher responsible for the course. With regard to the support measures implemented by the institution to promote perseverance, the results indicate that the links between the program followed and the student's occupational domain are the main factor contributing to

perseverance, followed by intrinsic motivation, the desire to progress, family support and relationships with other students. Maintaining a high level of motivation with the creation of social bonds and good class management in the course, is equally part of the determining variables perceived by graduates.

Key words: adaptation strategies, perseverance, distance education, dropout models, distance learning.

Tabla de contenido

Resumen	i
Résumé	iii
Abstract	v
Tabla de contenido	vii
Índice de tablas	xi
Índice de figuras	xii
Anexos	xiv
Dedicatoria	xv
Agradecimientos	xvi
Introducción.....	1
Capítulo 1. Contexto de la problemática de la investigación.....	4
1.1 Un resumen de la problemática.....	4
1.2 El abandono y la perseverancia en la educación a distancia	7
1.3 Los factores de abandono y perseverancia	10
1.4 Los estudiantes adultos en las instituciones de educación a distancia en México.....	16
Capítulo 2. Marco teórico	19
2.1 El abandono y la perseverancia en el ámbito educativo.....	19
2.2 Los enfoques teóricos.....	27
2.2.1 Las perspectivas psicológicas	28
2.2.2 Las teorías sociales	29
2.2.3 Las perspectivas económicas	30
2.2.4 Las perspectivas organizacionales.....	31
2.2.5 Las teorías interaccionales.	32
2.3 Los modelos de abandono y perseverancia para la Educación a Distancia.....	33
2.3.1 Modelo de Congruencia de Roger Boshier (1973).....	34
2.3.2. Modelo de Integración de Vincent Tinto (1975, 1987,1993)	35
2.3.3. Modelo de progreso y abandono de estudiantes, Kennedy y Powell (1976)	38

2.3.4 Modelo Conceptual de Abandono de Estudiantes no Tradicionales, Bean y Metzger, (1985)	40
2.3.5 Modelo conceptual de finalización de cursos por correspondencia, Billings (1988)	42
2.3.6. Un modelo empírico del éxito estudiantil y la persistencia, Powell, Conway, Lynda y Ross (1990)	43
2.3.7 El modelo integrado de Cabrera, Castaneda, Nora y Hengstler (1992)	45
2.3.8 Modelo para instituciones preuniversitarios de dos años, Boyles (2000)	46
2.3.9 Modelo compuesto, Rovai (2003)	47
2.3.10 Modelo sustentable de retención de estudiantes, Berge y Huang (2004)	49
2.3.11 Nuevo modelo de retención, Forbes (2008)	51
2.4 El modelo de abandono para la educación a distancia de David Kember	53
2.5 Síntesis de los modelos de abandono y perseverancia	56
2.6 Las estrategias de adaptación	59
2.7 Conceptos ligados a la investigación	61
2.7.1 Las estrategias de apoyo	62
2.7.2 Las estrategias de sacrificio	63
2.7.3 Las estrategias de negociación	63
2.8 Preguntas y objetivos de investigación	64
Capítulo 3. Metodología	65
3.1 Objeto de la investigación	65
3.2 Postulados de la investigación	66
3.3 Tipo de investigación	67
3.4 Campo de la investigación	68
3.5 Participantes	71
3.5.1 Criterios de selección de sujetos.	72
3.6 Procedimiento	73
3.7 Instrumentos	74
3.8 Análisis de datos	76

3.9 Dimensiones de análisis	77
3.10 Cuestiones éticas	83
3.11 Límites de la investigación	84
Capítulo 4. Análisis de resultados	86
4.1 Características sociodemográficas	86
4.2 Análisis de los resultados cuantitativos.....	88
4.2.1 Estrategias de apoyo en el ámbito familiar	88
4.2.2 Estrategias de apoyo en el ámbito laboral	89
4.2.3 Estrategias de apoyo ámbito social	90
4.2.4 Estrategias de apoyo ámbito personal	90
4.2.5 Estrategias de sacrificio en el ámbito familiar	91
4.2.6 Estrategias de sacrificio en el ámbito laboral.....	91
4.2.7 Estrategias de sacrificio en el ámbito social	92
4.2.8 Estrategias de sacrificio en el ámbito personal	92
4.2.9 Estrategias de negociación en el ámbito familiar.....	93
4.2.10 Estrategias de negociación en el ámbito laboral	94
4.2.11 Estrategias de negociación en el ámbito social	94
4.2.12 Estrategias de negociación en el ámbito personal	95
4.2.13 Síntesis de los resultados cuantitativos.....	95
4.3 Análisis de los resultados cualitativos.....	96
4.3.1 Estrategias de apoyo	97
4.3.2 Estrategias de sacrificio	101
4.3.3 Estrategias de negociación.....	104
4.4 Estrategias en ámbito personal o factores de perseverancia	106
4.5 Dificultades para estudiar a distancia.....	110
4.6 Factores que favorecen la permanencia: el punto de vista administrativo	111
4.6.1 Factores favorables a la adaptación.....	112
4.6.2 Factores desfavorables a la adaptación.....	114
4.6.3 Medidas de retención.....	115

4.6.4 Factores de perseverancia	118
Capítulo 5. Discusión	120
Conclusiones.....	125
Bibliografía.....	129
Anexo A	i
Anexo B	v
Anexo C	viii
Anexo D	xi
Anexo E.....	xiv
Anexo F.....	xv
Anexo G	xvi

Índice de tablas

Tabla I. Factores que afectan a la persistencia de estudiantes en la Universidad Abierta (<i>Open University</i>)	11
Tabla II. Características y circunstancias que pueden afectar a los estudiantes de la Universidad Abierta	38
Tabla III. Cuadro comparativo de los modelos de abandono y perseverancia para la educación a distancia	55
Tabla IV. Mecanismos de afrontamiento dentro de los cuatro dominios del estudiante	59
Tabla V. Conformación de la primera y segunda corte de egresados de bachillerato a distancia	70
Tabla VI. Matriz de análisis de datos cualitativos grupo egresados	77
Tabla VII. Diccionario de códigos entrevista grupo egresados	78
Tabla VIII. Matriz de análisis para datos cualitativos, grupo administrativos	81
Tabla IX. Diccionario de códigos entrevistas grupo administrativos	81

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de congruencia de Boshier para explicar el abandono y la participación en la educación de adultos	34
Figura 2. Modelo de abandono de Vincent Tinto.	36
Figura 3. Modelo conceptual de abandono de estudiantes no tradicionales.	40
Figura 4. Modelo para completar cursos por correspondencia.	42
Figura 5. Un contexto multivariado para el análisis del éxito y la persistencia en la educación a distancia.	43
Figura 6. Modelo de Cabrera et al (1992), adaptado por Sandler (1998), replicado por Sauvé (2006).	45
Figura 7. Modelo para instituciones preuniversitarias de dos años, Boyles (2000).	46
Figura 8. Modelo compuesto de persistencia que sintetiza los Modelos de Tinto (1975, 1987, 1993), Bean and Metzner (1985), (Rowntree, 1995; Cole, 2000), (Workman & Stenard 1996), (Grow, 1996) para explicar la persistencia de estudiantes de los programas en línea.	48
Figura 9. Modelo sustentable de retención de estudiantes. Este ejemplo muestra el uso de detalles adicionales para el e-Learning.	50
Figura 10. Modelo de abandono para la educación a distancia.	53
Figura 11. Género de los egresados.	85
Figura 12. Estado civil de los egresados.	86
Figura 13. Tipo de jornada laboral de los egresados.	86
Figura 14. Apoyo de la pareja.	87
Figura 15. Apoyo de la familia.	88
Figura 16. Apoyo del empleador.	88
Figura 17. Apoyo de los amigos.	89
Figura 18. Autodeterminación.	89
Figura 19. Sacrificio ámbito familiar.	90
Figura 20. Sacrificio ámbito laboral.	90

Figura 21. Sacrificio ámbito social.	91
Figura 22. Sacrificio ámbito personal (factor tempo).	91
Figura 23. Sacrificio ámbito personal (factor económico).	92
Figura 24. Negociación ámbito familiar.	92
Figura 25. Negociación ámbito laboral.	93
Figura 26. Negociación ámbito social.	93
Figura 27. Negociación ámbito personal.	94
Figura 28. Resultados por frecuencia de códigos en estrategias de apoyo.	101
Figura 29. Resultados por frecuencia de códigos en estrategias de sacrificio.	104
Figura 30. Factores de perseverancia/Estrategias ámbito personal.	110
Figura 31. Dificultades percibidas por el estudiante adulto cuando se estudia a distancia.	111
Figura 32. Factores favorables a la adaptación.	113
Figura 33. Factores desfavorables a la adaptación.	115
Figura 34. Medidas de retención.	117
Figura 35. Factores de perseverancia.	119

Anexos

Anexo A. Cuestionario egresados bachillerato a distancia

Anexo B. Cuestionario egresados bachillerato a distancia. 2da. Parte

Anexo C. Formulario de consentimiento de egresados

Anexo D. Formulario de consentimiento del personal administrativo

Anexo E. Guía de entrevista egresados Bachillerato a Distancia

Anexo F. Guía de entrevista personal administrativo

Anexo G. Códigos de casos (entrevistas)

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres Ana María (t) y Arturo Mario (t), quienes dejaron juntos este mundo en septiembre de 2013. Ellos, además de darme la vida ellos me enseñaron los valores necesarios para afrontarla, me enseñaron a creer en mí y a amar y respetar a mis semejantes. De ellos aprendí también el amor al trabajo y el significado de la responsabilidad, pero la mejor de las enseñanzas me la dieron cuando dejaron este mundo terrenal ya que supe el significado de hacer y mantener un compromiso para toda la vida. Gracias papás hasta donde quiera que estén, mi proyecto en Canadá ha llegado a su fin, gracias por todo.

A mis hermanos, Arturo, René, Luis (t) y Ana, quienes hicieron de mi infancia y adolescencia una de las etapas más maravillosas de mi vida.

A mis hijas, Alejandra y Arantza que son mi más grande tesoro, el motor de mi vida, las cómplices de mi felicidad y mi razón para seguir existiendo a donde quiera que vaya por y para siempre. Las amo con toda mi fuerza.

A mi esposo, quien llegó a mi vida en el momento preciso y justo cuando creía que el resto de mi vida estaba destinado a continuarlo sola, gracias Francisco por elegir quedarte conmigo hasta el último respiro. Gracias por tu apoyo en la parte más difícil de este proceso que fue la conclusión de mis estudios de doctorado.

A mis compañeros de batalla durante el doctorado en especial a Lupita por haber estado ahí desde el principio y siempre y por haberme dejado ser parte de su familia. A Malú, por compartir el camino conmigo, por reír y llorar conmigo, por los cafés a media mañana, gracias mi Malucita. A Lety, por comprender mis desidias y pretextos para no concluir, por su paciencia ante mi actitud para postergar una y otra vez.

Agradecimientos

Agradezco a las instituciones educativas por la que he transitado, a las escuelas públicas en México, especialmente a la Universidad de Guadalajara y a la Universidad de Montreal, en cuyas aulas, pasillos, bibliotecas, patios y cafeterías encontré a las personas con las que tuve la oportunidad de compartir los éxitos y fracasos, de todos aprendí algo para ser la mujer que ahora soy. A mis maestros de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad de Montreal y a mis compañeras investigadoras del Cuerpo Académico.

A mi director de tesis el Dr. Francisco Loiola quién me enseñó que la perseverancia, tema central de mi tesis, se convertiría en el elemento principal para alcanzar el objetivo deseado, sin duda alguna, su alto sentido de responsabilidad, su espíritu latino y su gran calidad humana, contribuyeron, junto a su excelente preparación en el campo de la andragogía, a que en este trabajo quede plasmada mi contribución a la psicopedagogía en el capítulo de la educación a distancia.

A mi codirector de tesis, Dr. Jesús Vázquez –Abad, quién de manera precisa y clara señaló las debilidades del trabajo y las fortalezas haciendo la revisión final del escrito.

A mis padres y hermanos y amigos con quienes *negocié* el tiempo de cuidado de mis hijas para dedicarme a los estudios de este doctorado y para la elaboración de esta tesis.

A mis hijas Alejandra y Arantza por haberme permitido ser su mamá-estudiante y *sacrificar su* tiempo de mamá que les correspondía para convertirlo en *mi* tiempo de estudiante, gracias por haber llegado a mi vida, y ser el motivo de mi existencia.

A mi esposo por su *apoyo* permanente e incondicional durante el proceso de culminación de este trabajo, gracias por no dejarme caer, por estar cerca y también por hacer distancia cuando era necesario, por las palabras de aliento y por los silencios, pero sobre todo por su paciencia en mi etapa de procrastinación académica, la más difícil de todas y en la que, sin su apoyo, no hubiera podido superar. Gracias Francisco Domínguez Alemán.

Introducción

En el ámbito educativo de la educación media superior y superior, el problema de la permanencia y el abandono de los estudios por parte de los estudiantes, es un fenómeno complejo que afecta a los estudiantes a las instituciones y a la sociedad. Este problema se presenta tanto en la educación presencial como en la educación a distancia.

Durante más de cuatro décadas, numerosos trabajos académicos han dado cuenta del alto número de estudiantes que abandonan los estudios. De la misma manera una gran cantidad de modelos teóricos y empíricos desarrollados con sus respectivas relaciones entre diversas variables ha tratado de explicar el fenómeno.

Las variables atribuibles al estudiante y que van a marcar su trayectoria escolar cuentan con menos atención que aquéllas atribuibles a la institución y es que algunas veces, pareciera que es el sistema educativo pone más atención al cumplimiento de indicadores que al desarrollo del estudiante en su proceso de formación académica y en valores.

Los estudiantes adultos se enfrentan y algunas veces confrontan con sistemas educativos, modelos pedagógicos y modalidades en los que no siempre van a encontrar los elementos necesarios para progresar en su proyecto académico y de formación, no todo lo van a aprender a través de la escuela, en el momento en donde nos preguntamos ¿qué hacen para sobrellevar la vida académica cuando la tienen que combinar con su vida familiar, laboral y social?

Se ha demostrado que una de las competencias inherentes para llevar a cabo estudios a distancia es la organización del tiempo, pero ¿qué es lo que hace un estudiante adulto para permanecer en un programa educativo y además en una modalidad virtual? Esta es una cuestión abordada en este trabajo de investigación y cuyos hallazgos pueden servir de guía tanto para el estudiante que ingresa a la modalidad como para las instituciones y los responsables del diseño e implementación de políticas educativas.

Es evidente que los estudiantes que terminan un programa educativo lo hacen no solamente por el hecho de haber cumplido con los requisitos académicos, sino que más allá del ambiente de aprendizaje y el aula virtual, implementan una serie de estrategias con su familia, amigos y en su trabajo. Estas estrategias son exploradas en este trabajo con la finalidad de aportar conocimientos útiles y valiosos que sirvan a estudiantes, docentes, administrativos e instituciones a que los estudiantes que inician su formación a distancia perseveren hasta la consecución de sus metas.

El capítulo uno presenta el contexto y la delimitación temporal en que se inserta la investigación, el problema observado que da origen al trabajo que son propiamente en las altas tasas de abandono en la educación a distancia, se hace un análisis de los factores tanto de abandono como de perseverancia, y se caracteriza a los estudiantes virtuales, sus características y su contexto.

El capítulo dos contiene una revisión de la literatura de los conceptos de abandono y perseverancia y los tipos de abandono. Desglosa los enfoques teóricos que abordan el fenómeno del abandono y presenta también un análisis exhaustivo de los modelos de abandono y perseverancia. Se hace un énfasis especial en el modelo de abandono para la educación a distancia de David Kember, seguido de la descripción de los conceptos ligados a la investigación as estrategias de apoyo, de sacrificio y de negociación. Cerrando el capítulo con los objetivos de la investigación: 1. Identificar, describir y analizar las estrategias de adaptación que los estudiantes que perseveran, implementan para la consecución de sus estudios. 2. Describir y analizar desde el punto de vista del personal administrativo de la institución los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la permanencia. 3. Identificar las medidas de apoyo que han favorecido o podrían favorecer la capacidad de adaptación de los estudiantes a distancia y, por consecuencia, la perseverancia.

En el tercer capítulo se encuentra la metodología utilizada, se opta por un método mixto y se trata de un estudio exploratorio que utilizando la encuesta y la entrevista semiestructurada como principales instrumentos para la colecta de datos. La investigación se lleva a cabo con treinta estudiantes egresados del bachillerato a distancia en el año 2009.

Así como con siete miembros del personal administrativo que ocupaban al momento de la investigación el cargo de Coordinadores de los programas educativos. Se hizo una adaptación al inventario de entrevista DESP, *Distance Educational Students Progress Inventory*.

En el cuarto capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las encuestas y la realización de las entrevistas semiestructuradas tanto con los egresados como con el personal administrativo. Encontrando a partir, del tipo de estrategias utilizadas, cuáles de ellas fueron aplicadas con más frecuencia y en que ámbitos de su vida. Y desde el punto de vista del personal administrativo cuáles con los factores que favorecen la permanencia de los estudiantes y cuáles han sido las medidas de retención desde la institución.

El capítulo cinco que corresponde a la discusión permite corroborar que se da cumplimiento a los objetivos planteados y se establecen pistas para investigaciones futuras. De esta manera se identifica que los estudiantes que implementan estrategias de adaptación como el sacrificio, la negociación y el apoyo, logran conductas de perseverancia con las cuales tiene más probabilidades de quedarse en la institución y alcanzar los objetivos personales y académicos planteados.

Finalmente, en las conclusiones que sin llegar a ser exhaustivas, se dejan asignaturas pendientes para los actores del acto educativo como son los administradores, los maestros y los estudiantes, todos se benefician con las aportaciones que hace este trabajo para favorecer la permanencia en la educación a distancia.

Capítulo 1. Contexto de la problemática de la investigación

1.1 Un resumen de la problemática

En la actualidad las universidades que ofrecen educación a distancia como una alternativa de formación además de la educación presencial, se han incrementado notablemente alrededor del mundo.

Uno de los acontecimientos que marcaron el despegue de la educación a distancia fue la puesta en marcha de la *Open University* en el Reino Unido a principios de la década de los años setenta.

Desde entonces y hasta finales de la primera década del siglo XXI, se han creado universidades a lo largo y ancho del planeta, cuya premisa reside en ofrecer programas educativos a distancia para multiplicar las oportunidades de acceso a la educación principalmente, eliminando barreras geográficas, de espacialidad y temporales, entre dichas universidades podemos mencionar: la *Open University* en Reino Unido, el *Centre National d'Enseignement a Distance* en Francia, la *Indira Gandhi National Open University* en la India, la *China TV University System* en China, la *University South Africa* en Sudáfrica.

Las instituciones educativas que han incorporado la modalidad a distancia suelen tomar distintas denominaciones, tales como *Universidades a Distancia* o *Universidades Virtuales*, entre los nombres más comunes. Esta denominación depende tanto del grado o nivel con el que han incorporado el uso de las tecnologías, como el modo y las formas que éstas han sido utilizadas como medio educativo. Existen diferencias importantes a tomar en cuenta para distinguir entre las universidades a distancia y las universidades virtuales, de esta manera, García señala que una universidad a distancia es aquella que se caracteriza por brindar “una modalidad de estudio en la que una persona puede cursar una carrera a nivel superior, empleando los medios, las metodologías los recursos de la educación a distancia”

(García, 2008), y además esta universidad puede ofrecer o no, todos sus servicios a través de Internet. En cuanto a la universidad virtual, el mismo autor establece que “una universidad virtual es la que desarrolla y ofrece todos sus servicios a través de Internet y las telecomunicaciones”. Agrega que los elementos principales de estos servicios están integrados por: la “*oficina virtual*”, donde el estudiante puede realizar cualquier trámite administrativo [...]; el “*aula virtual*” donde el estudiante tiene acceso al programa del curso, a la documentación de estudio y a las actividades diseñadas por el profesor y evaluaciones de aprendizaje, además puede utilizar recursos de interacción como foros de discusión, charlas en directo y correo electrónico; el “*laboratorio virtual*”, donde puede realizar las actividades prácticas; y la “*biblioteca digital o virtual*”, donde es factible efectuar todo tipo de acciones [...], todo ello como si el estudiante se encontrara presencialmente en el lugar. El contexto de nuestra investigación se desarrolla en una universidad mexicana: la Universidad de Guadalajara, cuyo Sistema de Universidad Virtual se plantea “...*como el órgano desconcentrado, responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas apoyadas en las tecnologías de la información y de la comunicación; para la comunidad universitaria y sociedad en general*” (Moreno & Pérez, 2010).

Este sistema de universidad virtual ofrece todos sus servicios a través de internet, por lo que puede ser categorizado como universidad virtual. Como en todas las universidades, la razón de ser de éstas son los estudiantes, y es precisamente con ellos con quienes se desarrolla este trabajo, de esta manera: estudiantes en una universidad virtual son nuestros actores educativos principales.

Hasta el inicio de este trabajo, los estudiantes que optaban por la educación a distancia se caracterizaban, de manera general, por reunir tres elementos en su perfil: tener una edad mayor a 25 años, trabajar a tiempo completo y ser jefes o jefas de familia. Por lo tanto, estos estudiantes adultos, en un contexto de educación a distancia, se enfrentan a circunstancias particulares que les exige la combinación de las actividades familiares, laborales y de estudio. Cuando estos estudiantes ingresan a un programa de formación en un contexto a distancia,

traen consigo sus propias motivaciones, expectativas y metas bien definidas. Como adultos que son, consideran el regreso a los estudios como una gran inversión en distintos sentidos, por eso el compromiso con ellos mismos es tan fuerte que el ser estudiante, puede llegar a representar un cambio en sus relaciones laborales, familiares y sociales, pero sucede también como en la educación presencial, no todos los estudiantes continúan el camino que se habían trazado, por circunstancias diferentes, algunos de estos estudiantes abandonan, otros se van rezagando y otros perseveran hasta el final. Es por esto que consideramos que la combinación de factores externos e internos influye en la integración a un ambiente educativo a distancia, y por otra parte dicha integración podría estar estrechamente relacionada con el desarrollo de estrategias para enfrentar las exigencias que la modalidad requiere, y que son determinantes para su continuidad y su perseverancia.

Este trabajo de investigación tiene su origen, por una parte, en el interés que despertó en la autora, la trayectoria que siguieron los estudiantes de las dos primeras cohortes de egreso del programa de bachillerato a distancia, egresados durante el año 2009. Y por otra, las características particulares de los integrantes de ambas cohortes, mismas de las que ya hablamos en el párrafo anterior.

Otro motivo por el cual existe una delimitación temporal del estudio se debe a que durante los dos primeros años del funcionamiento del programa educativo seleccionado (bachillerato a distancia), éste sufrió una serie de ajustes debido a la rapidez con la que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporaron a las nuevas formas de aprender y de enseñar, lo que llevó a que el modelo educativo inicial fuera obsoleto en muy poco tiempo. Los ajustes se fueron realizando en varios ámbitos: primero, el modelo pedagógico incluía un sistema de comunicación que era predominantemente asíncrona y en un formato uno-a-uno y uno a muchos. Los materiales y recursos de apoyo eran, en su mayoría materiales escritos, lo que no daba opción para atender a las diferentes formas de aprender. Aunado a esto, las plataformas y ambientes de aprendizaje, no se encontraban lo suficientemente desarrolladas como para soportar opciones multimedia. En el caso que nos ocupa, era impensable, por ejemplo, hacer uso del video o del audio como herramientas

didácticas. Apenas iniciaba la era de las redes sociales, del uso de dispositivos móviles y por supuesto, las posibilidades de comunicación inmediata en tiempo real. Esta situación da a este trabajo una dimensión histórica y situada en un tiempo de transición de tecnologías y de percepción de la educación ya que, debemos añadir que también el perfil de los estudiantes fue cambiando, llevando a jóvenes en edad promedio para asistir a la educación presencial a optar por alternativas no convencionales de formación.

1.2 El abandono y la perseverancia en la educación a distancia

Existen un sin número de investigaciones que se enfocan en el estudio del fenómeno desde la óptica del abandono, debilitando por consecuencia, la óptica desde la perseverancia, perspectiva convertida en eje para el desarrollo de este trabajo. A lo largo de cuatro décadas, el problema del abandono de los estudios universitarios ha sido objeto de numerosos trabajos de investigación en países como Estados Unidos (Tinto, 1993; Bean and Metzger, 1985; Billings 1988; DeRemer 2002), en el Reino Unido (Woodley and Parlett, 1983; Yorke, 1999; Simpson, 2003; McGivney, 2004), en Nueva Zelanda (Boshier,1983), en España (Morante, 2005; Cabrera, Tomas, Álvarez, González 2006; Granados, 1997), en Canadá (Bourdages, 1996; Grayson y Grayson, 2003; Sauvé, 2006), en México (Chain, 2003); en Colombia (Vásquez, 2007), por citar algunos ejemplos. De esta manera, podemos decir que no se trata de un campo “olvidado” pero de alguna forma existen lagunas en cuanto al ámbito de la educación a distancia en particular.

El abandono y la perseverancia, como fenómenos educativos, se encuentran estrechamente relacionados a pesar de describir conductas de los estudiantes que son completamente opuestas entre sí.

Para tratar de comprender mejor esta relación es necesario revisar algunos conceptos generales sobre el abandono y la perseverancia. Según Tinto, definir el concepto del abandono de estudios universitarios no es sencillo, ya que es un fenómeno que puede tomar formas variadas (Tinto, 2005), lo que lleva a conductas diferentes por parte de los estudiantes

que por alguna razón no continúan los estudios. Por su parte, Grayson (2003) ha identificado varias formas de abandono, por ejemplo, el estudiante puede dejar el establecimiento e informar de su decisión, o puede dejarlo sin informarlo, puede también dejarlo, al ser obligado por el establecimiento. Puede también, no re-inscribirse para el año siguiente, interrumpir sus estudios en forma voluntaria con la intención de regresar después, o cambiar de establecimiento (Grayson & Grayson, 2003), de esta manera, las formas de abandono no pueden ser generalizadas ya que son consecuencia de factores diversos.

Para Ben-Yoseph, Ryan y Benjamin, el abandono es definido como la falta de inscripción durante los últimos cuatro trimestres en un programa de licenciatura (Ben Yoseph, Ryan, & Benjamin, 1999), desde esta perspectiva, el abandono está condicionado solamente al factor tiempo, y además a un tiempo específico determinado por la Institución educativa.

Otros autores como Adkins y Nitsch, (2005), optan por una postura más simplista, en la que “el abandono es contrario a la retención, y el estudiante que abandona es el que se va, o detiene su curso o su grado de progresión” (Adkins & Nitsch, 2005), evitando las complicaciones en el significado del término. Este enfoque resulta limitante, ya que por una parte, no permite considerar las circunstancias por las que un estudiante se vio en la necesidad de interrumpir su grado de progresión y en el caso que nos de la educación a distancia, resulta difícil medir el grado de progresión debido a que el estudiante va definiendo su progresión conforme a sus necesidades de formación personal y profesional y no conforme a las que podrían ser impuestas por la institución educativa.

En cuanto a la perseverancia de los estudiantes en las instituciones universitarias de educación a distancia también existen problemas en lo que se refiere a la terminología y a las distinciones entre las diversas “formas de perseverar” en los estudios. Por ejemplo, Serra (2005) dice que las palabras *persistencia* y *retención* son usadas indistintamente, pero establece diferencias importantes al destacar que es “la institución la que retiene y el estudiante el que persiste” (Serra, 2005), esta distinción que hace en el significado de los

términos desde la óptica del “quién hace qué” y “a quién le corresponde hacer que”, establece claramente que quién persiste es el sujeto, y la función de la institución es retener.

Si nos referimos a la retención encontramos, por ejemplo, que para Martínez (1995), la retención es descrita como “el número de estudiantes que avanzan de una parte del programa educativo al siguiente” (Martínez, 2003), esto sugiere que la retención es medida de acuerdo al número de estudiantes que se inscriben al siguiente ciclo y así sucesivamente hasta lograr los objetivos de la institución. En el mismo sentido y en opinión de Kerka, “la retención es mantener a los alumnos en sus programas hasta que logren su meta” (Kerka, 1995). Por consiguiente la idea de retención sigue siendo una tarea atribuible a la institución.

Así mismo y considerando a Adkins y Nitsch (2005), la retención o finalización exitosa del programa en este contexto, es el resultado de una combinación de los atributos de estudiante por una parte y por otra, de la Universidad que se centra en satisfacer las necesidades de los alumnos ofreciendo productos de calidad. Ya que estamos interesados en los estudiantes que perseveran, el desarrollo de este trabajo se centró en explorar dichos atributos, mediante la identificación de las estrategias que desarrollaron para perseverar en programa educativo hasta su finalización.

En el ámbito de la educación a distancia, la información y los datos sobre la situación del abandono es limitada y escasa, esta situación obedece al hecho de que, en la mayoría de los casos, es información que las universidades no publican por tratarse de indicadores no favorecedores a la institución. Una exploración minuciosa en éste ámbito nos permitió encontrar algunos resultados de estudios provenientes de España, del Reino Unido y de Canadá.

En España, James (1982) informa sobre un 48% de abandono en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, estos datos corresponden al último año escolar de la década de los años setenta (James, 1982). En un estudio longitudinal llevado a cabo entre 1971 y 1981 en la *British Open University*, se reportó una tasa de éxito en los estudios del 48%, (Belawati, 1995). Por otra parte en un estudio comparativo sobre las tasas de retención y la conclusión del programa, en instituciones presenciales y a distancia, también

del Reino Unido, Carr (2000) señala que la persistencia en los programas de educación a distancia es a menudo entre 10 y 20 por ciento menos que en los programas tradicionales. En ese estudio se destaca, además, que existe una variación significativa entre las instituciones, ya que mientras algunas instituciones de educación superior reportan tasas de retención de más del 80%, otras encuentran que menos del 50% de los estudiantes de educación a distancia terminan sus cursos (Carr, 2000). En este mismo sentido, y con datos provenientes de instituciones de educación a distancia en Canadá, Dorais (2003), señala que la forma de contabilizar fracasos y abandonos varía de un establecimiento a otro, así por ejemplo, en 1996 las tasas de retención eran casi idénticas en el CCFD, Centre Collégial de Formation à Distance¹ (57% o 58%); en el CFRD, y en Columbia Británica, con tasas de abandono que van del 26 al 38%. También es importante destacar otros dos establecimientos con cifras extremas y opuestas: la Tele-Université con una tasa de éxito del 75% y la Nouveau-Brunswick, contrastando con una tasa del 20%, baja que puede explicarse, según Dorais, por una falta de tutoría (Dorais, 2003).

El problema de las universidades ante las altas tasas de abandono y su consecuente bajo índice de retención tiene un impacto no solamente social, sino también individual. En el caso de las primeras, se ven afectados sus indicadores de calidad en el caso de los estudiantes el estigma del fracaso escolar por el hecho de no haber concluido el proyecto educativo, afecta los otros ámbitos de desarrollo como el familiar y el laboral.

1.3 Los factores de abandono y perseverancia

En educación a distancia, aumentar los índices de retención y disminuir las tasas de abandono son temas de permanente preocupación, las causas del fenómeno son multifactoriales, el hacer una revisión a los factores reportados en diversos estudios nos permite apreciar el fenómeno de manera amplia.

¹ CCFD Antiguo nombre del Cégep@distance, hasta junio de 2002.

Los factores que llevan al abandono o la perseverancia han sido identificados en diversos estudios (McGivney, 2004; Castles, 2004; Simpson 2004; Willging, 2004; Granados, 2001; Morante, 2005; Kemp, 2002; Bourdages, 2001). En dichos estudios se ha encontrado que las razones dadas por los estudiantes que optan por la educación a distancia como: la dificultad de asistir a la educación presencial, la falta de tiempo y los compromisos familiares, son en algunas ocasiones, las mismas razones que los llevan al abandono.

A decir de McGivney (2004), en educación a distancia existe un fuerte vínculo entre las complicadas vidas profesionales y personales de aquéllos que eligen esta modalidad, y la probabilidad de terminación. Ella considera que los estudiantes adultos a menudo dejan los cursos antes de la terminación por "hechos de la vida" tales como motivos relacionados con el trabajo, con la casa, y con familia, o motivos de salud (McGivney, 2004). Por otra parte, señala como factores que contribuyen a la persistencia la motivación, el apoyo de la familia y los amigos, el apoyo financiero, una buena información y asesoramiento previo, la calidad en los contenidos del curso, una tutoría efectiva, el apoyo por parte del grupo de aprendizaje, y un sistema de seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono.

Por su parte, Castles (2004), apoyada en los resultados de un estudio cualitativo, señala que los factores que pueden afectar al estudiante adulto pueden clasificarse en tres grupos: el primero de ellos está conformado por factores sociales y ambientales como el tiempo y el espacio disponible para el estudio, los empleadores, la capacidad para tomar parte en los tutoriales en otras instituciones, el apoyo de personas cercanas y la organización de las actividades sociales. El segundo grupo corresponde a factores intrínsecos como la presencia de enfermedades, el duelo por la muerte de un ser querido, el desempleo y la falta de apoyo por parte del empleador. También se incluyen el cuidado de menores o personas adultas y los niveles de adaptación de los estudiantes a las tensiones cotidianas de la vida. Al tercer grupo le corresponden los factores traumáticos, por ejemplo aquí se consideran la actitud de los estudiantes, como la motivación, y sus cualidades como la persistencia, la resistencia a su capacidad de afrontamiento, así como sus métodos de estudio (Castles, 2004). En la tabla

I, podemos encontrar una lista detallada de los factores atribuibles dentro de cada uno de los tres grupos mencionados.

Tabla I. Factores que afectan a la persistencia de estudiantes en la Universidad Abierta (*Open University*).

Factores sociales y ambientales	Factores traumáticos	Factores intrínsecos
1. Conflictos con las demandas familiares	1. Sin crisis de la familia	1. Compromisos con las actividades de la vida
2. Apoyo del tutor	2. Buena salud física	2. Una estrategia apropiada para el aprendizaje
3. Reducción de la vida social	3. Sin problemas crónicos de familia	3. Enfoque de control interno
4. Apoyo de los amigos	4. Sin cambios importantes en cualquier área de la vida	4. Motivación y necesidad de persistir en el aprendizaje
5. Actitud de los padres a la educación	5. Una selección eficaz de estrategias de afrontamiento	5. Gestión de la vida positiva
6. Apoyo de otros estudiantes	6. El éxito en el estudio	6. Personalidad efectiva (sentido de coherencia)
7. Experiencias de educación temprana	7. Valoración positiva de la amenaza	7. Resistencia/Tolerancia a la frustración
8. Ventajas sociales, económicas y educacionales.	8. Buena interacción con la Institución	8. Optimismo
9. Apoyo del trabajo	9. Habilidades para la resolución de problemas	9. Autoconfianza
10. Juego de roles « malabarismos »	10. Sin factores de estrés adicionales	10. Capacidad de organización (gestión de tiempo)
11. Apoyo de los compañeros	11. Sin exceso de trabajo estresante	11. Actitud positiva para los desafío y para el cambio
12. Efectos del grupo social	12. Sin estrés financiero en particular	12. Voluntad para comprometerse con metas a largo plazo

Fuente: Elaboración propia a partir de: *Persistence and The adult learner. Factors affecting persistence in Open University*. Jane Castles. P. 166-172.

Además, señala que en las respuestas dadas por los estudiantes persistentes, al ser entrevistados, se identificaron factores que favorecieron dicha persistencia y se clasificaron en tres niveles de importancia: el *primer nivel* está constituido por el apoyo, las estrategias para hacer frente y los cambios de vida, el *segundo nivel* lo constituyen, la capacidad para intercambiar roles, el éxito en el estudio y el amor por el aprendizaje, y en el *tercer nivel* de importancia encontramos las experiencias positivas previas, la ausencia de crisis personales

y familiares así como estrategias para enfocar los aprendizajes, además de una buena interacción con la institución y los tutores, buena salud y estado físico y carecer de hechos estresantes como problemas financieros. Como podemos ver, una combinación de factores determina las decisiones de los estudiantes para continuar o no en su proceso. A manera de conclusión, Castles opina que si los factores que contribuyen al éxito de los estudiantes pueden ser identificados, priorizados y ponderados, entonces una mejor orientación profesional puede ser otorgada a los estudiantes para que continúen.

El conjunto de factores asociados a las características personales de los estudiante fue abordado por Simpson (2003) quien estima, desde una perspectiva cuantitativa, que si los datos acerca de las características de los estudiantes como la edad, el sexo y la educación previa, son conocidos y después tratados mediante un método estadístico de análisis de regresión lineal es posible evaluar como esos factores afectan la probabilidad de éxito en un curso de un estudiante en particular (Simpson, 2003). En este sentido, el hecho de adoptar o implementar sistemas para identificar estudiantes en riesgo de abanono representa una estrategia viable que puede ser utilizada como preventivo, sin embargo, agrega Simpson, que mediante un enfoque cualitativo, la precisión de las predicciones depende del número de variables que se puedan utilizar como parámetros y a su vez, el número de variables que pueden reunir, dependerá de los costos o de las disposiciones de los estudiantes para contestar los cuestionarios. Los factores cualitativos que son considerados aquí pueden ser de tipo cognitivo, como la inteligencia innata y las habilidades de aprendizaje, por ejemplo, otros factores tiene que ver con la capacidad para organizar y gestionar su tiempo. Otros pueden ser habilidades de tipo emocional y tendran que ver con las capacidad de controlar el estrés, el desarrollo de la motivación, la autocionfianza, y la fuerza de carácter para superar un entorno difícil. De acuerdo a este enfoque el conjunto de factores asociados a las características personales influye en las conductas de abandono y perseverancia de los estudiantes de educación a distancia.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España, resultados experimentales alcanzados en investigaciones sobre alumnos de letras señalaron que casi dos

tercios de la muestra, abandonaron por causas que tienen que ver con problemas de integración social o incompatibilidad, o dificultad de viabilidad con el compromiso o circunstancias ajenas a la universidad. Entre las causas desencadenantes, hay que contar, por orden de importancia, con circunstancias personales de diversa naturaleza, circunstancias profesionales, dificultades para el estudio y circunstancias familiares. Su motivación latente suele ser mas persistente hacia la meta final, que hacia la institución, presentándose con frecuencia un sentimiento reprobatorio hacia ésta ultima, casi siempre en el sentido de denunciar deficiencias organizativas, informativas y asistenciales (Granados Garcia-Tenorio, 1997).

Desde una óptica de la motivación, algunos estudios como el de Morante (2005) señalan que dentro de los factores relacionados con la perseverancia, destacan la falta de tiempo para atender los estudios debido a las obligaciones profesionales y familiares y agrega que los resultados marcan ampliamente el papel de la motivación, y confirman que ésta depende de la combinación de un conjunto amplio de factores de tipo intrínseco y extrínseco. Para concluir, establece que se precisan investigaciones que consideren además otros factores motivacionales, como las características de la personalidad y aspectos psicológicos, el entorno social y familiar, las habilidades y conocimientos previos, así como los relacionados con la actividad de estudio y el modelo pedagógico de la institución (Morante, 2005).

En Canadá, en una investigación sobre la persistencia de estudiantes adultos, bajo el sistema de educación a distancia, en la Athabasca University llevada a cabo por Kemp (2002), se encontró que las características personales como: la motivación, la autoconfianza, la personalidad, la actitudes y la maduración, se combinan con circunstancias de la vida y las transiciones, y que sirven de predictores de la deserción en la educación a distancia. Kemp sugiere que la combinación de éstos es, de alguna manera, predictor de la persistencia y se refleja en su “*resiliencia*”, es decir, su capacidad para hacer frente a la adversidad (Kemp, 2002).

Bissonnette (2003) en, Sauv e *et al.* (2006), describe los factores de abandono y de perseverancia en funci3n de las siguientes cinco conjuntos:

-*los factores personales*: el sexo, la edad, el estado psicológico, los motivos para estudiar; *los factores de aprendizaje*: la motivación en el contexto de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de gestión;

-*los factores interpersonales*: las relaciones con los otros estudiantes y con el personal institucional, la integración académica;

-*los factores familiares*: la responsabilidad de la paternidad, el apoyo de la familia y de los amigos, la actitud de los padres en relación a su escolarización;

-*los factores institucionales*, tipo y tamaño del establecimiento escolar, número de estudiantes, dificultad de adaptación al medio institucional;

-*los factores del entorno*: la pertenencia a una minoría étnica, el nivel socioeconómico, los recursos financieros, el régimen de estudios, la ubicación geográfica.

Por su parte, Pedro Willging (2004), en su revisión de las investigaciones sobre el tema del abandono y la perseverancia, encontró una fuerte tendencia de factores de orden psicológico, al tomar en cuenta el aspecto del aprovechamiento académico. Por ejemplo, en un estudio realizado en un programa de cursos en línea a nivel de Maestría en la Universidad de Illinois, los resultados muestran que en primer lugar, los hombres son más propensos a abandonar que las mujeres, en segundo lugar, la edad no parece ser un factor en la decisión de abandono, en tercer lugar, las minorías étnicas son más propensas a abandonar, en cuarto lugar, quienes abandonan tienden a tener un alto promedio de aprovechamiento (GPA por sus siglas en inglés) con relación a aquellos que persisten en el programa, quinto, los estudiantes que tenían menos probabilidades de abandono, fueron empleados como directores, coordinadores, managers. Por último, en este estudio la única variable significativa identificada bajo el método de regresión logística que pudo predecir la tendencia al abandono fue GPA², pero aun así para el autor, éste no es un fuerte predictor del abandono (Willging & Johnson, 2009).

² GPA Grade Point Average, promedio de aprovechamiento.

La investigación del fenómeno nace en el ámbito de la educación presencial, pero con el desarrollo de la educación a distancia, este fenómeno toma dimensiones distintas, por lo tanto, se hace necesario profundizar en este ámbito atendiendo las características particulares del ambiente de aprendizaje y el ambiente social en el que se ve involucrado el estudiante a distancia. Consideramos que la investigación es pertinente por el desarrollo acelerado que se está dando la educación a distancia y en el uso e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación a nivel mundial

1.4 Los estudiantes adultos en las instituciones de educación a distancia en México

La educación que se imparte en México en todos los niveles, tanto en instituciones públicas como privadas se rige por la Ley General de Educación³, dicha ley, señala también que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos (artículo 39). Por lo que se refiere a la educación para adultos, dicha ley señala en su artículo 43 que la educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más, que no hayan cursado o concluido la educación básica, y comprende entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria⁴, así como la formación para el trabajo con las particularidades adecuadas a dicha población. Como podemos observar, no hace mención alguna a la segunda etapa de la educación secundaria, que en México se conoce como Educación Media Superior o bachillerato y comprende la segunda etapa de la educación secundaria de acuerdo a la clasificación del CINE⁵. En este grupo de población, solo un 40% en edad laboral, es decir, entre 25 y 64 años, ha alcanzado

³ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 04-01-2005.

⁴ En México, la educación secundaria comprende tres años después de la educación primaria.

⁵ CINE. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO 1997.

esta etapa (OCDE, 2008). Esta población es la que actualmente está buscando opciones para completar o continuar su formación en este nivel educativo, y en los últimos cinco años las está encontrando en la educación a distancia.

En México, algunas universidades, como la Universidad de Guadalajara, además de la Educación Superior, atiende a la Educación Media superior o bachillerato, en este sentido Rama (2002), declara que las universidades tienen por ende que organizarse para satisfacer las necesidades de enseñanza y capacitación de una clientela cada vez más diversa: estudiantes adultos, que trabajan, que tienen familia y sobre todo una necesidad de seguirse preparando para enfrentar demandas sociales y laborales cada vez más exigentes. Ante este panorama, la alfabetización ya no es el único fin que persigue la educación para adultos y, la meta se ha ampliado hacia una educación a lo largo de la vida. (Rama, 2002).

En efecto, Rama considera que la necesidad de continuar una preparación a lo largo de la vida, la educación en casa a través del internet y el uso de tecnologías de información y comunicación, se está convirtiendo en una forma vida para las personas que trabajan, principalmente los adultos. Las universidades deben atender a los estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes a medio tiempo, estudiantes durante el día, estudiantes de noche, estudiantes de fin de semana, estudiantes que viajan, personas que trabajan, personas que dejaron incompletos los estudios en alguna etapa de su formación y que están regresando a las aulas “virtuales”.

Los estudiantes a distancia se caracterizan principalmente por ser estudiantes adultos que trabajan, y que además cumplen con otras responsabilidades como la paternidad, además el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación exige de aquéllos el desarrollo de habilidades y competencias para enfrentarse a nuevas formas de aprender dentro de la sociedad de la información. El rol del estudiante ha evolucionado de tal manera que ahora se le caracteriza como un estudiante virtual. Para Palloff and Pratt, (2003) un estudiante virtual se caracteriza por cumplir alguno de los siguientes atributos: es, predominantemente, un estudiante adulto, que toma cursos en línea porque estos les permiten

continuar trabajando a tiempo completo, y atender sus obligaciones familiares a través de envíos en cualquier tiempo y en cualquier lugar. Según estos autores, para que un estudiante virtual tenga éxito es necesario que reúna ciertas características y condiciones tales como, tener acceso a una computadora y una conexión del alta velocidad, además las habilidades para usarlos, estar dispuesto a compartir experiencias detalles sobre su vida, su trabajo y otras de tipo educativo educativas, no encontrar obstáculos ante la ausencia de señales auditivas o visuales en el proceso de comunicación, agregan que un estudiante virtual se mantiene auto-motivado y es auto-disciplinado, por otra parte, está dispuesto a comprometer semanalmente, una cantidad significativa de tiempo a sus estudios, tiene o es capaz de desarrollar pensamiento crítico, finalmente, considera que el aprendizaje de alta calidad puede ocurrir en cualquier parte y cualquier momento y no solo en el salón de clases (Palloff & Pratt, 2003).

Esta perspectiva muestra solo un grupo de factores que se tienen que combinar para llevar a cabo estudios a distancia y llegar al término, ya que durante el proceso educativo, el estudiante adulto experimenta cambios que lo llevan a replantear constantemente su actitud ante el ambiente educativo a distancia así como el análisis constante del costo-beneficio que implica.

Capítulo 2. Marco teórico

Este capítulo establece el marco teórico en el que se fundamenta nuestra investigación. Ya que estamos interesados en identificar, describir y analizar las estrategias que los estudiantes integran en su ámbito social para perseverar en un programa de bachillerato a distancia, comenzaremos por describir en un contexto educativo los fenómenos del abandono y la perseverancia, ya que como se ha señalado, se trata de formas de conducta opuestas pero íntimamente relacionadas, y de las cuales la perseverancia llama particularmente nuestra atención.

Continuaremos con una revisión de enfoques teóricos del abandono y la perseverancia, enseguida clasificamos y describimos los modelos teóricos y empíricos emanados de estos enfoques y que se han desarrollado con la finalidad de explicar tanto el abandono como la perseverancia en el ámbito escolar. De los modelos revisados para este trabajo, consideramos que, el modelo de David Kember es el que se ajusta a la naturaleza de la investigación por su vigencia y pertinencia, y a diferencia de sus predecesores, está diseñado para el campo de la educación a distancia. Dentro de sus hallazgos significativos de este modelo, encontramos las estrategias que los estudiantes integran a su ámbito social para perseverar en sus estudios hasta finalizar y que son el objeto de nuestra investigación.

Finalmente delimitaremos el significado y sentido al término estrategias de adaptación, cerrando el capítulo con un cuadro que integran los conceptos que están ligados a nuestra investigación.

2.1 El abandono y la perseverancia en el ámbito educativo

Tanto el abandono escolar como la perseverancia son fenómenos que en el ámbito educativo han sido objeto de numerosos estudios. En una revisión realizada a la literatura en torno a esta temática encontramos numerosas investigaciones que han sido implementadas desde hace más de cuatro décadas y con diferentes enfoques han abordado el fenómeno. En dicha revisión identificamos también que, en la mayoría de los trabajos existe una inclinación

por parte de los investigadores para realizar más estudios sobre abandono estudiantil que estudios acerca de la perseverancia, además comprobamos que los estudios sobre “perseverancia” son en realidad, estudios sobre el abandono.

En este trabajo analizaremos ambos temas, por lo que los presentamos como fenómenos íntimamente relacionados aun cuando describen conductas opuestas entre sí, en palabras de Adkins y Nitsch, estos fenómenos quedan representados de la siguiente manera:

Abandono es lo contrario de la retención. Estudiante que abandona es el que cae o el que detiene su curso o su grado de progresión, que se traduce en una disminución en el número de alumnos o estudiantes que participan en algún curso de estudio. Este es el estudiante que, por alguna razón abandona un programa de grado, no persiste en un curso, o se retira de la universidad (Adkins & Nitsch, 2005).

Para Vincent Tinto, definir el concepto de abandono de la educación superior no es sencillo, ya que el abandono puede tomar varias formas, pero que a pesar de la diversidad de instituciones y de la complejidad en las conductas que llevan al abandono, es posible identificar sus causas (Tinto, 2005). Por su parte, Grayson identifica varias formas de abandono, por ejemplo: el estudiante puede salir e informar de ello a la autoridad, puede salir sin informar a la escuela, puede salir al ser obligado por el establecimiento, puede salir para no volver a inscribirse para el año siguiente, puede también interrumpir sus estudios sobre una base voluntaria y con la intención de regresar, para cambiar la escuela (Grayson & Grayson, 2003). Sin embargo, no basta identificar solamente las formas de abandono que se dan, es necesario, como dice Tinto, identificar las causas y de esta manera hacer el seguimiento para llegar al origen del problema y buscar soluciones.

Para otros autores no hay diferencias entre formas voluntarias e involuntarias de abandono (Ben-Yoseph, y Ryan Benjamin, 1999; Aumond Beaulieu, 1994; DeRemer, 2002), a esto agregar que la mayoría de los autores mencionados no especifican los procedimientos aplicados y que se han traducido en tasas de deserción escolar, lo que hace difícil determinar

la forma en que la tasa de deserción escolar se registra. Por supuesto, el abandono de la escuela significa un alejamiento de la universidad sin un diploma, la perseverancia, por lo contrario, lleva al estudiante al logro de sus objetivos personales y a la institución al éxito reflejado bajo la forma de retención. A tal efecto, es evidente que existen lagunas en los procesos de tipo administrativo de las instituciones y universidades para el control ó seguimiento del comportamiento de los estudiantes, sobre todo, en los que abandonan.

La revisión a los conceptos sobre el abandono y la perseverancia es necesaria ya que nos permite considerar las variables que, desde dos ángulos aparentemente opuestos nos llevan a comprender las conductas de los estudiantes con relación a su trayectoria escolar: abandonar o perseverar. Para Cabrera *et al.* (2006) el abandono de estudios o deserción estudiantil son los términos que los castellano-parlantes hemos adoptado para denominar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos (L. Cabrera, Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M., 2006).

En el desarrollo de este trabajo los términos abandono y deserción tienen el mismo significado ya que en la literatura revisada en castellano no existe diferencia significativa entre ellos. Por ejemplo, Cabrera *et al.*, clasifican el abandono de la siguiente forma:

- 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; y
- otras posibilidades.

Tinto (1992) distingue patrones de deserción que van desde aquél estudiante que abandona una institución determinada hasta aquél que abandona el sistema educativo por completo (Tinto, 1992). Agrega que no todos los estudiantes que abandonan una institución quedan fuera del vasto sistema de educación superior y que muchas deserciones institucionales son, en realidad, movimientos migratorios de alumnos hacia otras universidades del sistema, a la que llama *transferencia institucional*. También hace referencia a conductas de abandono que resultan de una interrupción temporal de los estudios formales, entonces señala que se trata de un abandono temporal, y que en estos tipos de abandono los estudiantes también logran graduarse después del tiempo oficial establecido por la institución. Con relación a esta última situación se han generado discusiones tanto en el ámbito académico como en el administrativo, ya que cuando los objetivos institucionales se desfasan de los objetivos personales entonces, es en el estudiante en quién recae el peso de dicho desfase; en este sentido Himmel (2002) establece que la estimación de las cargas académicas de los estudiantes y el tiempo mínimo de graduación o titulación no se encuentran ajustados a menudo a los tiempos reales que demoran los alumnos en cumplirlas (Himmel, K. 2002).

La situación en la educación a distancia es más complicada, ya que la mayoría de los estudiantes se caracterizan por encontrarse en edad adulta y por tener compromisos laborales y familiares, lo que no les permite ajustarse a las exigencias administrativas establecidas de acuerdo a estándares internacionales y a debemos añadir el hecho de no todas las instituciones educativas ofrecen un currículo flexible.

En lo que concierne al fenómeno del abandono en educación a distancia, las “formas” como se manifiesta también van desde el abandono de un curso hasta el abandono del sistema educativo, de acuerdo con Chyung (2005), este podría ser entendido en dos niveles diferentes: un nivel se refiere al abandono del curso y otro nivel corresponde al abandono del programa, a su vez, dichos niveles contienen categorías que el autor describe de la siguiente forma:

1. *Abandono de un curso*

- Estudiantes admitidos que no se “presentan”. Ellos pueden estar registrados hasta el final y recibir una calificación.
- Estudiantes que cancelan su registro antes de la fecha límite de abandono.
- Estudiantes que se retiran después de la fecha límite para el abandono oficial.

2. *Abandono del programa*

- Estudiantes que es admitido pero no se inscribe en ningún curso (todavía).
- Estudiantes que reprueban un curso
- Estudiantes en transferencia (que tienen la intención de transferirse a otro programa llevando sus créditos) Este grupo es diferente de aquéllos que abandonan el programa y después transfieren sus créditos a otro programa en los que ellos necesitan un nuevo comienzo.
- Los estudiantes que hacen un abandono temporal (usualmente uno o dos semestres después de haber completado) y después completan con éxito su programa.
- Estudiantes que no se inscriben por un largo período de tiempo, después del primer período, un semestre. Ellos expresan su intención de continuar en un futuro pero el tiempo exacto para reanudar es desconocido. Estos estudiantes están en un alto riesgo del abandono total.
- Estudiantes que han expresado claramente la intención de no continuar en el programa, después de completar con éxito al menos el primer semestre (Chyun,2005).

La variedad de formas de abandono hace complejo su estudio, por lo que es necesario en primer lugar tipificarlas con la finalidad de hacer diferencias entre unas y otras; y en segundo lugar diseñar seguimientos sistemáticos que permitan prevenirlas.

Como lo hemos comentado, cuando hablamos del abandono nos referimos a una conducta por parte del individuo que significa salir de la universidad sin haber obtenido el diploma. Por su parte la persistencia, representa aquélla forma de conducta en la que el individuo completa las exigencias académicas, administrativas y no necesariamente las temporales de un programa y por lo cual obtiene un diploma, un certificado, un título o un grado, según sea

al nivel de estudios cursado. Otras formas de ver el abandono, en la educación a distancia, nos la ofrece Simpson (2003) en sus estudios realizados en la *Open University*, en donde ha identificado diferentes caminos que los estudiantes toman, tal y como lo vemos en la lista siguiente en dónde también podemos apreciar el porcentaje correspondiente a cada forma de abandono identificada:

1. Los estudiantes que abandonan antes del inicio del curso: 13%.
2. Los estudiantes que formalmente abandonan antes de la primera tarea: 18%.
3. Los estudiantes que no se retiran formalmente: 14%.
4. Los estudiantes que no hacen la evaluación continua, menos de: 1%.
5. Los estudiantes que no se presentan al examen: 4%.
6. Los estudiantes que reprueban el examen rotundamente: 1%.
7. Los estudiantes que reprueban un examen con la oferta de una recuperación: 12%.
8. Los estudiantes que fracasan y no aceptan la oferta de una recuperación: 3%.
9. Los estudiantes que fracasan la recuperación: 2%.
10. Los estudiantes eliminados por la institución: 1%.

(Simpson, 2003: pag.96).

Con los datos que nos brindan trabajos como el anterior, podemos inferir que las universidades e instituciones bajo una modalidad de educación a distancia, deben estar preparadas para implementar las estrategias que les permitan hacer los seguimientos de sus estudiantes en sus diferentes comportamientos y trayectorias y que éstos sean estudiados por su naturaleza en particular, ya que cuando las formas de abandono se generalizan, sólo se le percibe como un indicador de calidad y no como un proceso natural de búsqueda que hacen los individuos para encontrar lo que les es compatible a sus metas personales y profesionales.

En cuanto a la persistencia, como fenómeno opuesto al abandono, ésta adquiere un lugar importante dentro del interés de algunos investigadores ya que los resultados obtenidos son defendidos desde dos ángulos, por una parte, como logro institucional y por otro lado

como logro individual, es así que se requiere de estudios sistematizados para establecer si la persistencia es atribuible a uno ó a otro y en qué grado.

Para Adkins y Nitsch, la finalización exitosa del programa en el contexto de educación en línea es una combinación tanto de los atributos de estudiante como de la Universidad, enfocándose, ésta última, en satisfacer las necesidades de los alumnos ofreciendo productos de calidad Adkins y Nitsch, (2005).

De esta manera nos atrevemos a decir que la retención es una función responsabilidad de la institución mientras que la persistencia es un comportamiento del estudiante resultado del cumplimiento de objetivos personales y académicos.

En otro orden de ideas, otro de los problemas de la retención para las universidades, agregan Adkins y Nitsch (2005) tiene que ver con las pobres tasas de retención, y es que existen implicaciones financieras, de acreditación que acarrea un impacto negativo de para la reputación de la institución.

En este sentido, Adkins y Nitsch (2005) señalan que los organismos de acreditación toman en cuenta la rendición de cuentas de la calidad de la educación tal es el caso del *Council of Higher Education Accreditation*⁶. Un estándar que deben acreditar los organismos frecuentemente, es la tasa de finalización de cursos y programas. Una tasa baja de retención de estudiantes puede ser una bandera roja como señal de que la calidad de la educación no reúne las necesidades de los estudiantes. Con tasas pobres de finalización, las instituciones están en riesgo de perder acreditación y son puestas a prueba. Este acto de nuevo, tiene implicaciones financieras.

Por otra parte, una razón para realizar acciones de retención tiene que ver con los esfuerzos para ofrecer cursos a un número mayor de estudiantes, que son vistos como una manera de ser más competitivos en el mercado de los nuevos estudiantes, y esta situación ofrece una mayor seguridad financiera para las universidades gubernamentales y no perder los créditos Adkins y Nitsch, (2005).

⁶ CHEA, por sus siglas en inglés. Es el centro de Acreditación de la Educación Superior. Es una organización no gubernamental sin fines de lucro que coordina las actividades de acreditación en los Estados Unidos, representa a más de 3,000 colegios y universidades y 59 organismos de acreditación nacional, regional y especializada. <http://www.chea.org>

Para finalizar, la retención puede ser vista desde varios enfoques, por ejemplo, Martínez (2003) la describe como “el número de estudiantes que avanzan de una parte del programa educativo al siguiente”. De manera semejante, Kerka (1995) opina que la retención es mantener a los alumnos en sus programas hasta que logren sus metas.

Abandono y perseverancia son fenómenos en el ámbito educativo que deben ser estudiados al mismo ritmo con el que avanzan y cambian los contextos educativos, desde las primeras teorías del abandono, en circunstancias muy específicas, hasta nuestros días, los sistemas educativos se han innovado en todos los sentidos, por lo tanto, es preciso renovar los enfoques y características de los actores involucrados en la tarea educativa.

La aplicación y el uso adecuado de los términos se hace cada vez más necesario tanto para la orientación de las investigaciones como para las interpretaciones “para fines de calidad” que se hagan de las mismas, por ejemplo a decir de Serra Hagedorn (2005) “las palabras *persistencia* y *retención* son usadas indistintamente”. Para el *National Center for Education Statistics*⁷, retención es una medida de la institución y persistencia es una medida del estudiante, dicho de otra forma, agrega Serra, la institución retiene y el estudiante persiste. Otro término usualmente usado con retención es *attrition*, que es la disminución en el número de estudiantes que viene como resultado de una baja retención. Considerando los diferentes usos en la terminología, creemos que la retención es por un lado, una escala de medida de las instituciones que deja ver el grado con el cual los estudiantes permanecen o se mantienen en el programa, por lo tanto, la permanencia se encuentra en lucha permanente con su oponente que es el abandono. La permanencia es una conducta de los estudiantes que los lleva a mantenerse en el programa hasta su finalización.

⁷ <http://nces.ed.gov/>

2.2 Los enfoques teóricos

Hasta la década de 1970 los estudios que habían intentado explicar el fenómeno del abandono, y la problemática de la retención en los establecimientos de educación superior eran en gran parte descriptivos y sin el soporte de fundamentos teóricos (Andrés y Carpenter, 1993), por esa razón Tinto los llama estudios de naturaleza atórica y señala además que los modelos propuestos en tales estudios son solo descriptivos y no explicativos (Tinto 1993). Por lo tanto, disciplinas como la psicología y la sociología, son las primeras que darán aportaciones y fundamentos teóricos para la investigación en este campo, integrándose más tarde otro tipo de enfoques desde una perspectiva económica y de tipo organizacional.

A esto debemos añadir que los primeros estudios sobre abandono vieron la luz en la educación presencial y escolarizada, y no en la educación a distancia, misma que al inicio de la década de los setentas, pasaba por un periodo de transición hacia la llamada *segunda generación* de la educación a distancia que se caracterizaba por la incorporación de la radio, la televisión, el envío de materiales impresos, la difusión masiva de mensajes y el uso del teléfono, en otras palabras, empezaba a incorporar el uso de las tecnologías y las telecomunicaciones de la época a la ya tradicional educación por correspondencia, esto desencadenó un cambio en la forma y los modos de educar, y que las características de los estudiantes rompieran con los estereotipos establecidos, y por ejemplo es hasta 1973, cuando Roger Boshier, lleva a cabo un estudio sobre abandono con estudiantes no tradicionales, abriendo de esta forma las puertas para una serie de estudios sobre abandono en modalidades diferentes a la formación presencial y escolarizada.

Debido a la naturaleza y complejidad de los factores que provocan el abandono de los estudios en instituciones de educación superior, Tinto (1992) propone una agrupación de los enfoques que permita una mejor comprensión para abordar el estudio del fenómeno, esta organización de enfoques da como resultado las siguientes cinco perspectivas: psicológicas, sociológicas, económicas, organizacionales e interaccionistas. A continuación haremos una breve descripción de tales perspectivas.

2.2.1 Las perspectivas psicológicas

Los primeros modelos teóricos que explican el fenómeno del abandono de los estudios en la educación superior, se apoyan en las teorías psicológicas Grayson (2003). Además de ser éstas las primeras en cuanto a su aparición cronológica, un gran número de estudios se cobija desde esta perspectiva para interpretar el abandono estudiantil. La característica fundamental de este enfoque apunta principalmente a los rasgos de personalidad que distinguen a los alumnos que completan sus estudios con respecto a aquéllos que no lo hacen, (Donoso & Schielfelbein, 2007). En este sentido, Tinto (1993), distingue entre dos tipos de modelos, por una parte los que señalan la importancia de los factores intelectuales para conformar la capacidad individual destinada a satisfacer las exigencias de la vida universitaria (Summerskill, 1962; Marks, 1969), y por otra parte los modelos que hacen hincapié en la influencia de la personalidad, la motivación y la disposición en la capacidad del estudiante para satisfacer aquéllas exigencias (Heilbrun, 1965; Rose y Elton, 1966; Rossman y Kirk, 1970; Waterman y Waterman, 1972; Heilbrun, 1965). Esto lleva a la conclusión de que los desertores probablemente son menos maduros, más rebeldes a la autoridad, menos serios y menos responsables que los persistentes. Por su parte, Rose y Elton (1966) sostienen que el abandono estudiantil es un reflejo de la desadaptación individual y de la tendencia de los alumnos a dirigir contra la universidad la hostilidad generada en sus problemas. Otros autores, como Fishbein y Ajzen (1975), sugieren que las intenciones de una persona son el resultado de sus creencias, las que influyen sobre sus actitudes y las llevan a manifestar un comportamiento, y señalan que la decisión de desertar o de persistir en un programa de estudios, se ve influida por las conductas previas, las actitudes acerca de la deserción o la persistencia, y por normas subjetivas acerca de estas acciones, llevando a la conformación de una intención conductual (Fishbein & Ajzen, 1975). Por su parte, Attinasi (1986), analiza el modelo anterior e incorpora la idea de que la persistencia o la deserción se ven influidas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. Sin embargo, no se aclara si la decisión que puede llegar a tomar el estudiante, ya sea abandonar o perseverar, es percibida

por él mismo como un fracaso, o como éxito después de hacer dicha valoración (Attinasi, 1986).

Ethington (1990) por su parte, construye un modelo basándose en los anteriores e incorporando una teoría más general sobre las “conductas del logro” de Eccles et al (1983). Dichas conductas comprenden atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo va a influenciar en el desempeño futuro al actuar sobre el *autoconcepto* del alumno, su percepción de las dificultades de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito (Ethington, 1990).

Estos enfoques, según Tinto, ignoran el impacto del contexto sobre el comportamiento del estudiante. El abandono constituye de acuerdo con tales perspectivas, un fracaso del individuo para superar las múltiples exigencias de la vida universitaria. Si bien pueden participar circunstancias externas, únicamente el estudiante soporta la responsabilidad fundamental de la deserción, Tinto (1993).

En general, los modelos psicológicos incorporan principalmente variables individuales, esto es características y atributos del estudiante, que pueden desencadenar, con diferente grado de ajuste, a la deserción o la persistencia (Himmel 2002).

Estos enfoques sostienen que al abandono estudiantil en las instituciones de educación superior pueden ser sustancialmente reducido mediante el mejoramiento de la capacidad de aprendizaje de los alumnos, y/o la selección de individuos cuyos rasgos personales se juzgan apropiados para la labor institucional (Tinto, 1993). Ante una postura como la anterior es importante actuar con cautela, ya que existe el riesgo de caer en contradicciones, porque si lo que las universidades buscan es cobertura, y aumento de la matrícula, ésta es puesta en peligro con la implementación de selectividad rígida.

2.2.2 *Las teorías sociales*

Éstas destacan los efectos que ejercen variados factores socio-económicos sobre el comportamiento de los individuos dentro del ambiente universitario, (Tinto, 1993). Entre

estos modelos, el de Spady (1970) es uno de los más citados en la investigación sobre deserción universitaria. Este autor se basa en la teoría del suicidio de Durkheim (1897-1951), quien plantea que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad, sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Por lo que se refiere al entorno familiar aduce que este, es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, a las que a su vez afectan su nivel de integración social en la Universidad. La integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior.

2.2.3 Las perspectivas económicas

Al inicio de los años 80, algunos investigadores elaboraron teorías fundamentadas en la economía para explicar el abandono de los estudiantes. Según Tinto (1992), esas teorías sugieren que la decisión del estudiante de persistir se parece a un proceso de decisión utilizado en economía. De esta forma el estudiante valoraría los costos y los beneficios ligados al hecho de continuar o no con sus estudios. En este sentido, Donoso (2007) considera:

“El análisis desde la teoría económica responde –principalmente- a la aplicación del enfoque costo-beneficio. Al respecto se sostiene que no siempre el racional de los beneficios opera en la forma esperada, esto es, cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por retirarse”
(Donoso, 2007, p. 15)

A este respecto es importante agregar que, si se considera a la educación como una inversión a largo plazo, puede ser vista como “poco redituable” y el balance del costo-beneficio que puede hacer el estudiante, opte por abandonar y encontrar, de forma inmediata, en otras actividades los ingresos que a futuro, le promete la educación.

2.2.4 Las perspectivas organizacionales

Paralelamente, en las décadas de los años setentas y ochentas, algunos investigadores introdujeron las teorías organizacionales dentro del modelo que explica el abandono de los estudios pos-secundarios. Estas teorías se concentran principalmente en los factores del entorno y los efectos de la organización de la institución sobre el comportamiento del estudiante (Tinto, 1992). En efecto (DeRemer, 2002) indica que muchas variables personales como metas y objetivos además de predisposiciones personales, entran en interacción en el sistema colegial (variable organizacional) afectando las variables independientes tales como el rendimiento académico del estudiante, su desarrollo intelectual y el soporte social. Todas esas variables entran en interacción e influyen la integración social del estudiante y su decisión de abandonar o de perseverar.

Al inicio de los años 80, Bean propone un modelo al que añade variables organizacionales como el tamaño del establecimiento y los recursos disponibles (Bean, 1980), afirma, al igual que Tinto, que éstas juegan un rol en la socialización del estudiante. Apoyándose en varias teorías (Spady, 1970; Astin, 1970; Tinto, 1975) propone un modelo que incluye cinco tipos de variables:

- *las variables ligadas al bagaje personal del estudiante*
- *las interacciones del estudiante en la institución*
- *la influencia de las variables del entorno*
- *la presencia de variables actitudinales*
- *la intención del estudiante*

En 1980, Terenzini y Pascarella proponen también un modelo de abandono de estudios poniendo el acento en los contactos informales del estudiante con el cuerpo docente lo mismo que las interacciones al exterior del salón de clases (Terenzini & Pascarella, 1980). En el caso

de la educación a distancia, es evidente que la socialización juega el mismo rol que en la educación cara a cara, sin embargo, los medios y los canales de socialización no son los mismos, por lo que además de esa capacidad de comunicación con la que un estudiante se pone en contacto para la integración, en la educación a distancia se requiere la habilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, comunicativos y socializadores.

2.2.5 Las teorías interaccionales.

Para Sauv e *et al.* (2006) la evoluci3n de las teorías del abandono y la perseverancia han estado marcadas por la adici3n de nuevas variables gracias a la aportaci3n de numerosos estudios (Sauv e, 2006). Las diferentes perspectivas utilizadas para explicar esos fen3menos demuestran toda su complejidad, en consecuencia, las teorías interaccionales presumen que la decisi3n de abandonar es el resultado de interacciones dinámicas entre el entorno y el estudiante (Tinto, 1992). En 1960, Van Gennepe y su teoría sobre la persistencia en los estudios, que se fundamenta en la sociología, considera que cuando una persona cambia de lugar (de entorno), algunos ritos de transici3n sobrevienen, lo que provoca eventos sociales significantes (Metz, 2002). Esos eventos son pruebas tangibles de la integraci3n social del individuo y sirven a su acoplamiento. Como en el apartado que se refiere a las teorías organizacionales, encontramos aquí que la socializaci3n es un factor clave en la integraci3n del individuo a la vida universitaria, que de ser positiva se ve reflejado en comportamiento de persistencia, en cambio, si esta integraci3n es negativa, o nula, entonces, existen más probabilidades de que se presenten conductas de abandono. Hemos visto, a través de las perspectivas anteriores que los enfoques presentados nos ayudan a organizar los modelos de la interrelaci3n de disciplinas, con esto el fen3meno del abandono y la perseverancia alcanzan un grado más alto de complejidad.

Según Bourdages (1996), los modelos más comunes están fundados en teorías psicol3gicas e interaccionistas, y estos últimos son elaborados a partir de la idea de que la

interacción entre el individuo y la organización juega un rol importante en la persistencia y la no persistencia de los estudios (Bourdages, 1996).

2.3 Los modelos de abandono y perseverancia para la Educación a Distancia.

Una revisión de la literatura nos ha permitido identificar por una parte, que el fenómeno del abandono de los estudios se sigue presentando como uno de los problemas al que se le ha dedicado una gran cantidad de investigaciones, ya sea que se trate de la educación presencial o educación a distancia. Hemos podido identificar también, que las acciones que han llevado a cabo las instituciones educativas para disminuir los índices de abandono, necesitan las bases que podrían brindar investigaciones como la presente, para afrontar el problema atendiendo a la variedad de circunstancias que presenta, a decir de Kember 1990, el abandono en las instituciones de enseñanza a distancia es un fenómeno complejo influenciado por múltiples variables las cuales se influyen entre sí (Kember, 1990).

Por otra parte, la revisión de la literatura también nos ha permitido constatar que junto al nacimiento de la educación a distancia, en su primera forma de establecimiento como lo fue la educación por correspondencia, el hecho de que los estudiantes iniciaran cursos y después simplemente no los terminaran, daba cuenta de las primeras formas de abandono y por lo tanto nacía un problema que afecta no sólo a quienes son los encargados de ofrecer este tipo de educación, sino a los estudiantes mismos y a la sociedad en general.

Una revisión a los modelos que han sido elaborados a lo largo de cuatro décadas nos permite darnos cuenta de la diversidad de contextos en los que dichos modelos han sido creados y que, en particular, para la educación a distancia, la evolución se percibe claramente, dados las tendencias y las formas de concebir la educación por parte de los educadores y los cambios de las formas de percibir la educación por parte de los estudiantes. A continuación se presentan, en orden cronológico una serie de modelos para el tratamiento del abandono y

la perseverancia que han sido desarrollados en y para el ámbito de la educación en contextos no convencionales.

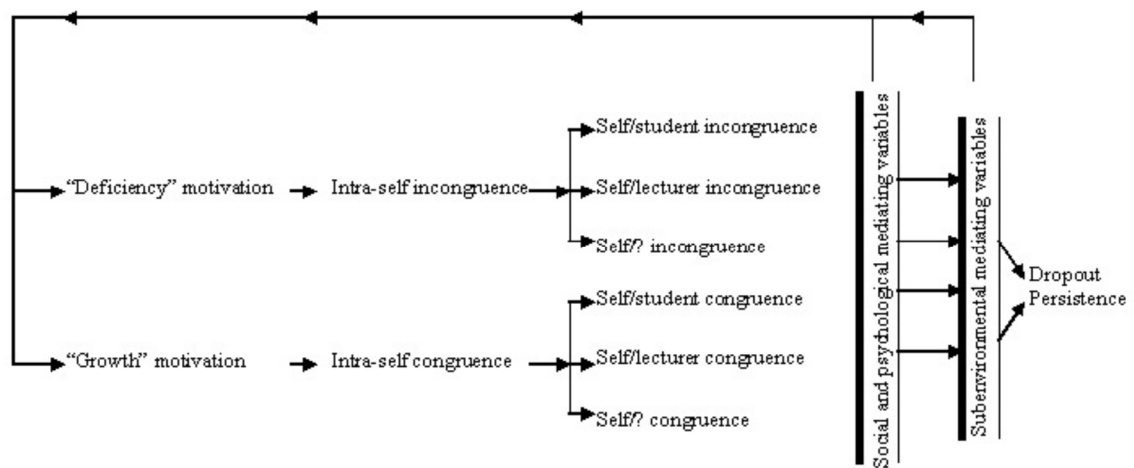
2.3.1 Modelo de Congruencia de Roger Boshier (1973). La características de este modelo, así como la época de su creación, lo sitúan dentro del grupo que se acerca al estudio del fenómeno del abandono desde del campo de la psicología, y en al ámbito de la educación de adultos. Su premisa principal propone que “la congruencia del participante consigo mismo (congruencia interna) y la congruencia entre el participante y su ambiente educativo determina participación y la no participación”, (Boshier, 1973), y además una conducta de abandono de estudiantes adultos, como una extensión de la no participación.

La participación y la no participación guían el estudiante a tomar caminos que lo llevan a la permanencia y al abandono. De esta manera, el abandono es una extensión de la no participación, por ello, nos encontramos con una conducta de abandono como consecuencia y no como proceso. En este modelo, Boshier trata de encontrar una relación entre una conducta de no participación que no siempre lleva al abandono. Por otra parte, la participación en su modelo es equivalente a la persistencia. Los elementos principales del modelo radican en la interacción de las dos variables con las que el estudiante ingresa a la formación que son, en primer lugar, una motivación deficiente, que está asociada con una falta de claridad en las metas, y por lo tanto el resultado de matricularse en estas circunstancias se asocia a una incongruencia interna. En segundo lugar, una motivación creciente, es decir matricularse con una motivación creciente está relacionado con una congruencia. Para Boshier (1973), un estudiante con deficiente motivación, es incongruente con él mismo, con los otros participantes y con el entorno educativo. Por otra parte, un estudiante con una motivación creciente es congruente consigo mismo, con los otros y con el entorno educativo.

Este modelo fue el primero en tratar de explicar el fenómeno del abandono desde una perspectiva de la motivación. Al probar su modelo con escalas de personalidad, Boshier reconoció que el modelo arrojó hipótesis interesantes para la investigación empírica.

El ámbito de aplicación del modelo hace aportaciones significativas a la educación en entornos no convencionales por tratarse de estudiantes adultos la población objeto de su estudio. La figura 1 muestra el modelo de Boshier.

Figura 1. Modelo de congruencia de Boshier, para explicar el abandono y la participación en la educación de adultos. Fuente: “*Educational participation and dropout: A theoretical model,*” by R. Boshier, 1973, *Adult Education*, 23(4), p. 257.



2.3.2. *Modelo de Integración de Vincent Tinto (1975, 1987, 1993)*. El modelo más socorrido para estudiar el fenómeno del abandono de los estudios ha sido por más de cinco décadas, el de Vincent Tinto. Este modelo postula que diferentes factores tienen una incidencia en el comportamiento del estudiante, y que dichos factores entran en interacción e influyen la decisión del estudiante con relación a continuar o a detener sus estudios. De esta forma, Tinto propone examinar los abandonos de los estudios universitarios bajo el ángulo de la integración del estudiante a su institución y de su compromiso con su comunidad universitaria.

Según el modelo propuesto por Tinto, los estudiantes llegan a la Universidad con ciertas características de pre-admisión, siendo características ligadas al contexto familiar, características personales, y las experiencias escolares anteriores. Las características de pre-

admisión están ligadas a las metas iniciales del estudiante. Las etapas que Tinto identifica en su modelo son:

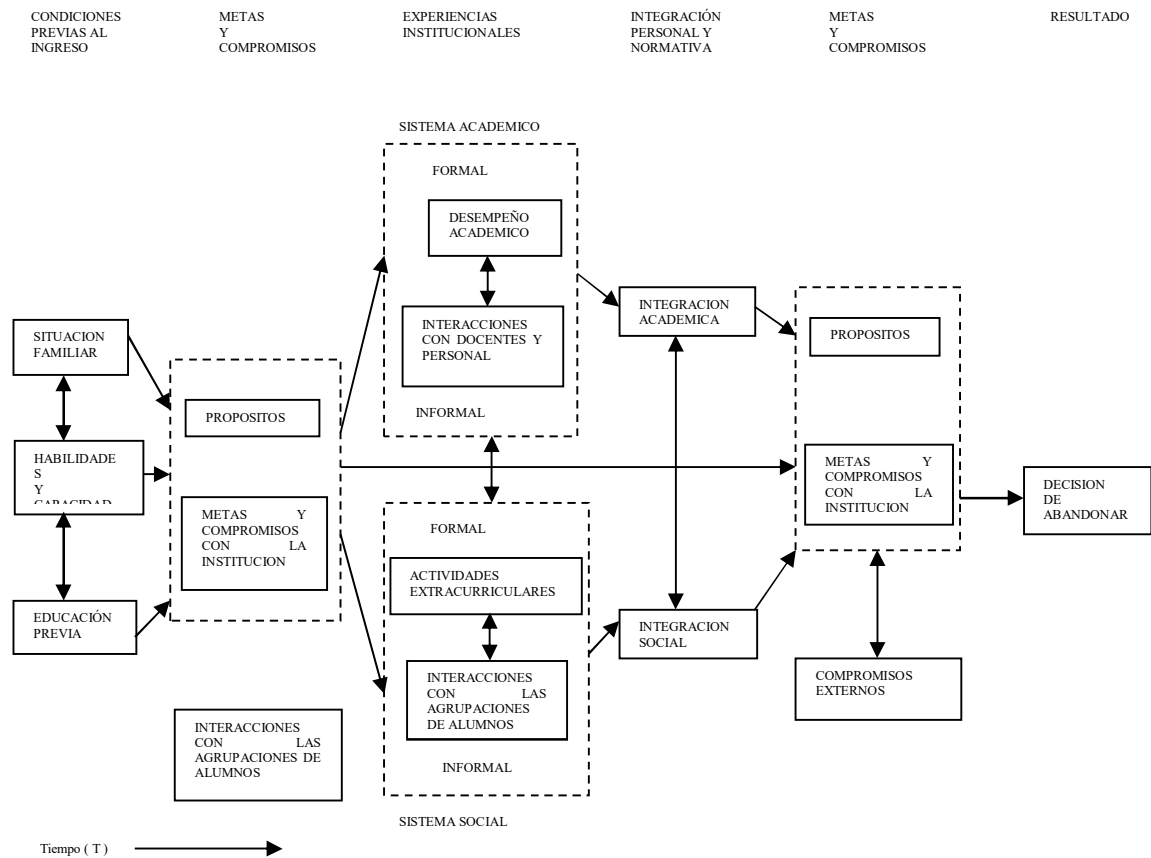
Primera, el *abandono individual* de las instituciones puede interpretarse como originado en un proceso longitudinal de interacciones entre una persona con determinadas características, habilidades y disposiciones (propósitos y compromisos), con otros miembros del sistema académico y social de la institución.

Segunda, las *experiencias individuales* se refiere a aquéllas vinculadas con la integración social e intelectual y que modificaran continuamente aquellos propósitos y compromisos que el estudiante traía consigo. Las experiencias positivas (integradoras) refuerzan la persistencia realzando los propósitos y compromisos personales, tanto con la meta de la graduación como con la institución en que estudian. Las experiencias negativas, (no integradoras) actúan debilitando los propósitos y compromisos, en particular los que se relacionan con la institución y, de ese modo, aumentan la posibilidad de la deserción.

Tercera, los individuos que ingresan a la educación superior se caracterizan por una amplia gama de condiciones familiares y sociales diferentes, y por traer consigo una variedad de atributos personales, habilidades, escala de valores y tipos de experiencias además, de logros en la educación preuniversitaria. Esas circunstancias parecen tener una acción directa sobre la deserción estudiantil, según indican, los bien documentados efectos que ejercen sobre los niveles del rendimiento académico en la universidad. En forma más importante, cada una de ellas influye indirectamente en la deserción a través de los efectos directos que ejercen sobre la formulación de los propósitos y compromisos individuales vinculados con las futuras actividades educativas.

Cuarta, las experiencias posteriores, en particular aquellas que se originan en las interacciones entre el individuo y otros miembros de la universidad, están esencialmente relacionadas con la persistencia en la institución. Una integración positiva sirve para generar objetivos y fortalecer compromisos. Las experiencias negativas (disociadoras) pueden conducir a la deserción. En la figura 2, podemos apreciar los principales componentes del modelo de Tinto y las interconexiones que se presentan entre ellos.

Figura 2. Modelo del abandono de Vincent Tinto.



Fuente, Tinto (1993), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* p. 122

El modelo inicial de Tinto ha sido objeto de críticas y de revisiones por parte de numerosos investigadores. Por ejemplo Liu (2002), encontró numerosas lagunas hacia el modelo de Tinto, principalmente la ausencia de definiciones operacionales (Liu, 2002). Estudios posteriores han permitido afinar y clarificar los componentes del modelo interaccional de integración de estudiantes. De esta manera, Liu (2002), apoyado en algunos estudios (Pascarella y Terenzini, 1980; Cabrera, Castaneda, Nora y Hengstler, 1992; Nora, Cabrera, Hagerdorn, y Pascarella, 1996), operacionalizó las siguientes variables del modelo:

- *Integración académica*: se traduce por el resultado académico del estudiante, su nivel de desarrollo intelectual y la percepción de que él ha de vivir una experiencia positiva en el plan del desarrollo intelectual.
- *Integración social*: se traduce por la implicación del estudiante en sus actividades «extracurriculares», por la presencia de relaciones positivas con los otros estudiantes y por las interacciones con los miembros de la facultad pudiendo tener una influencia sobre los objetivos profesionales y el desarrollo personal.
- *Compromiso con la institución*: se caracteriza por la convicción de que el estudiante ha hecho una buena elección del establecimiento universitario.
- *Metas e intenciones*: consiste en la importancia concedida a la obtención de un diploma y la convicción del estudiante de haber hecho una buena elección de universidad y de carrera (traducción libre de Liu, 2002).

Concretamente el modelo plantea que, en igualdad de circunstancias, cuanto más bajo sea el grado de integración social e intelectual con el ambiente académico y social de la comunidad universitaria, mayor será la probabilidad del abandono estudiantil. Inversamente, cuanto más grande sea la integración, la persistencia será más probable.

2.3.3. *Modelo de progreso y abandono de estudiantes, Kennedy y Powell (1976)*. Este modelo se propone a partir de un estudio con un enfoque micro-sociológico llevado a cabo en la Open University. Los resultados obtenidos identificaron dos áreas fundamentales en problema del abandono: por una parte las características de los estudiantes, y por otra las circunstancias que los afectan (Kennedy & Powell, 1976). Se trata de una investigación llevada a cabo a través de casos de estudio con la finalidad de reconstruir el fenómeno desde el punto de vista de los estudiantes. En su estudio encontraron que la realidad de los estudiantes adultos a tiempo parcial, no es simple y que para la investigación deberían tomar en cuenta dos aspectos generales del fenómeno del abandono: las características de los estudiantes y sus circunstancias. Identificaron que el estudiante a tiempo parcial tiene

dificultades para mantener un equilibrio de presiones entre su vida, presiones de su empleo, de su situación doméstica, de su trabajo académico y también, posiblemente presiones de tipo personal y que si alguna o más de algunas de estas presiones aumenta, indudablemente el equilibrio se romperá y el estudiante podría estar en riesgo.

Las características aparecen como las facetas interrelacionadas de la experiencia humana, las cuales inciden sobre la conciencia de la persona interesada. De esta manera, cualidades como la fuerza de voluntad, la clara percepción de las metas personales, la resiliencia y la perseverancia no están restringidas para grupos en particular o para personas con ciertos niveles de logros académicos. Sin embargo es posible identificar características fuertes y débiles en el mismo estudiante y su actuación será determinada por aquella que sea la característica dominante en un tiempo en particular y en circunstancias dadas. La tabla II nos muestra los elementos que conforman ambas áreas.

Tabla II. Características y circunstancias que pueden afectar a los estudiantes de la Universidad Abierta.

Characteristics	Circumstances
(slow change)	(fast change)
a) Motivation	(a) occupation – shift work
b) Stage of adult development	redundancy
c) Educational background	job change
d) Personality	(b) relationship with family
e) Aptitude	and peer group
f) Educational self-concept	(c) health
	(d) finance
	(e) support from institution

Fuente: Kennedy and Powell, 1976, Student progress and Withdrawal in the Open University, p.63.

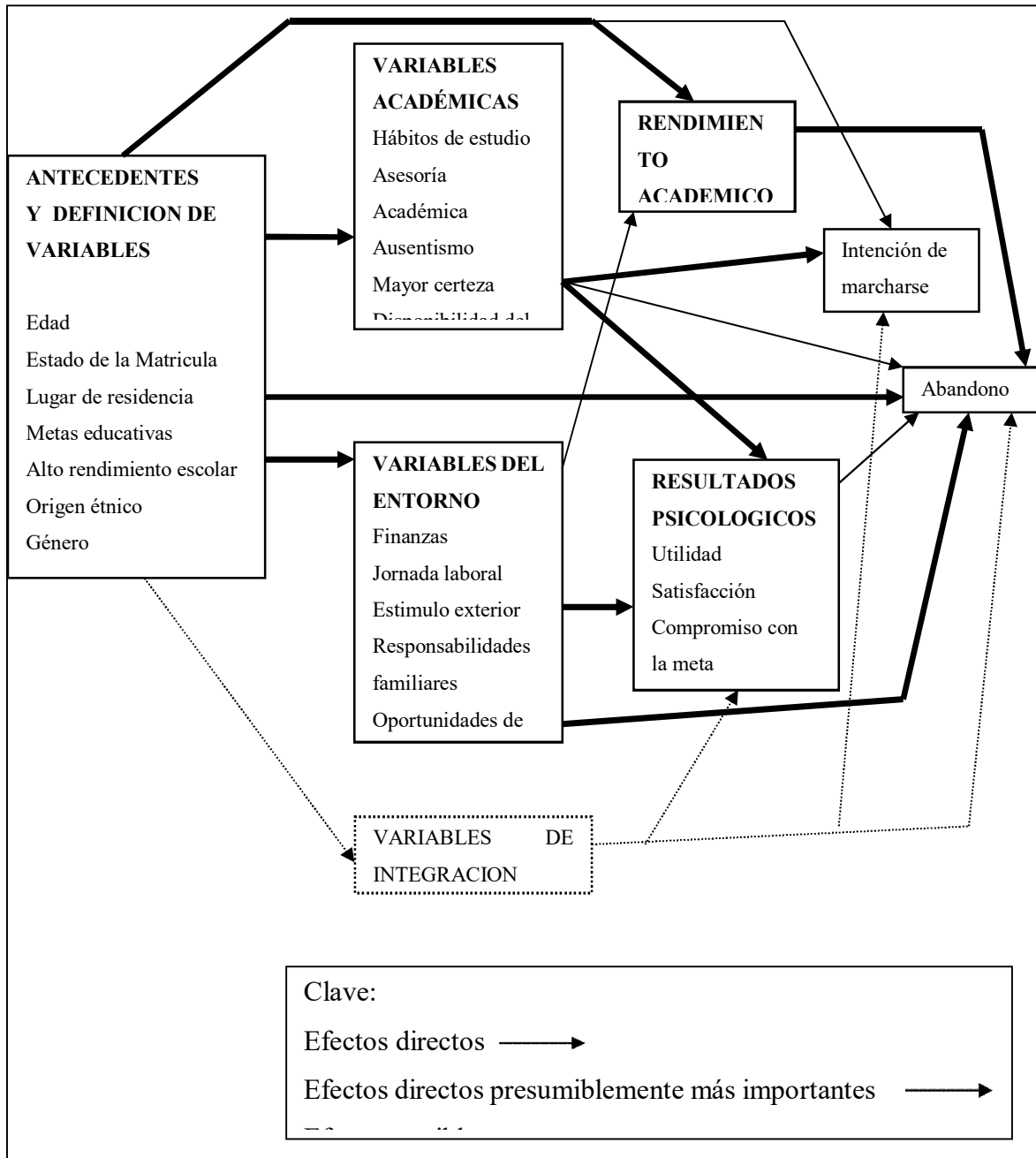
2.3.4 Modelo Conceptual de Abandono de Estudiantes no Tradicionales, Bean y Metzner, (1985). Estos autores proponen que el abandono es influenciado por las siguientes variables: el rendimiento académico, la intención previa de dejar antes de iniciar el proceso, las metas educativas y las variables del entorno. Los investigadores indican, que las variables del entorno (como las finanzas, la jornada laboral, los estímulos externos, las responsabilidades de la familia, y las oportunidades para la transferencia) tienen un mayor impacto en la decisión del estudiante de abandonar, que las variables académicas (Bean & Metzner, 1985). Además sugieren que los factores del entorno que influyen la perseverancia pueden compensar la debilidad del apoyo académico. En ese mismo sentido los autores proponen que las variables más importantes para la retención son más probables a diferir entre los subgrupos como: estudiante con más edad, estudiante a tiempo parcial, minorías étnicas, mujeres, o estudiantes con diferentes niveles de preparación en las diferentes tipos de instituciones.

El modelo de Bean y Metzner nos permite apreciar el impacto de los factores externos a la institución sobre los comportamientos del estudiante y sus actitudes con respecto a la institución, sin olvidar el impacto de las características de aprendizaje de los estudiantes. El perfil de un estudiante no tradicional, es semejante al perfil de un estudiante a distancia, por ejemplo son en su mayoría, adultos que trabajan a tiempo completo y tienen hijos, pero en algunos casos, algunos estudiantes que optan por la educación a distancia han pasado largos períodos de tiempo sin estudiar, y se enfrentan a la exigencia de nuevas formas de aprendizaje a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La influencia del “ambiente social” de la institución tiene, por lo tanto otras características, la comunicación y el contacto esta mediado también por el uso de las tecnologías.

Por otra parte, los estudiantes adultos, tienen estructuras de apoyo diferentes a las de los jóvenes y, por ejemplo tienen más apoyo fuera del ambiente académico debido a que sus grupos de referencia de iguales, de amigos, familiares, y de empleadores o empresarios, están fuera de la institución. Esta realidad contrasta con la de los estudiantes tradicionales, para quienes el grupo de apoyo más importante está formado por los compañeros, compañeras y profesorado que están dentro del campus. En la figura 3, una representación gráfica del

modelo nos muestra la débil influencia que representa la integración social y su relación con la eliminación natural de los estudiantes.

Figura 3. Modelo conceptual de abandono de estudiantes no tradicionales.



Fuente: Review of Educational Research Winter, 1985, Vol. 55, No. 4, Pp. 485-540

2.3.5 Modelo conceptual de finalización de cursos por correspondencia, Billings (1988).

Este modelo introduce el concepto “intención de completar” (*intent to complete*), derivado de teorías de la actitud de varios autores (Fishbein 1967; Ajzen y Fishbein 1974; Kaplan y Fishbein, 1969) y postula que las creencias de un individuo en cuanto a las consecuencias de un comportamiento, forman una actitud sobre el comportamiento que precede a la intención de actuar.

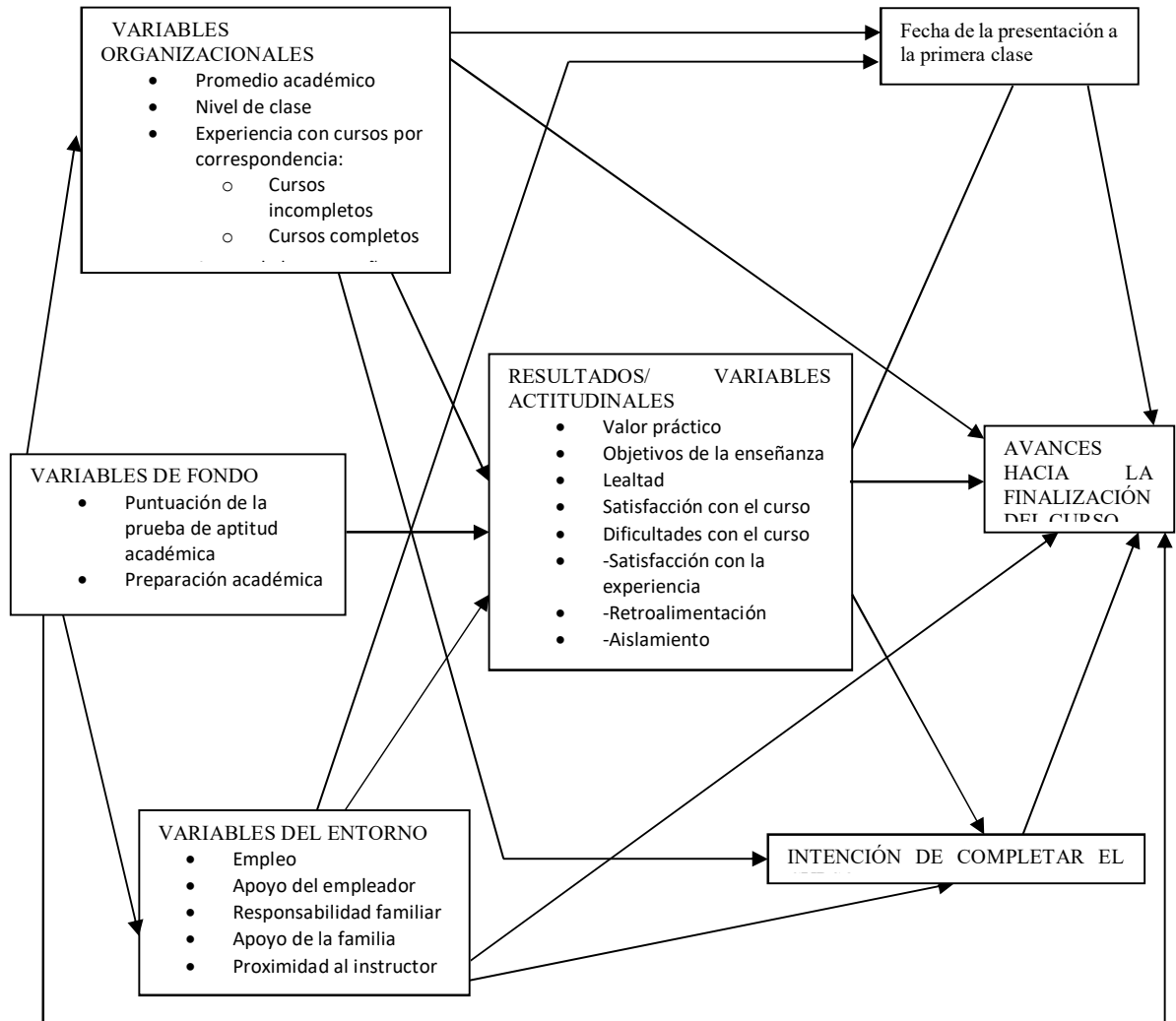
En el contexto de aplicación de este modelo, que es la educación por correspondencia, se da una importancia vital a la fecha en la que se recibe la lección, es decir, el inicio del curso, el autor dice que ésta es la variable que se encuentra asociada más directamente con la finalización del curso y se cree es una manifestación del comportamiento como un intento del avance hacia la finalización del curso. Armstrong *et al.* (1985). Citado por Billings, encontró que aquéllos estudiantes que iniciaron el curso dentro de las dos primeras semanas después de la inscripción, tenían más probabilidades de continuar el curso hasta su finalización ya que el 84% lo completó, mientras que el 75% de aquéllos que tardaron más de dos meses en recibir el plan de estudios y los materiales audiovisuales, no completaron el curso.

Este modelo conceptual es útil para comprender y explicar el progreso hacia la finalización de curso por correspondencia. Las categorías del modelo proporcionan un mecanismo para conectar, por un lado, las características generales de los estudiantes, el entorno de la organización y del medio ambiente, las actitudes acerca de la educación, el curso y la instrucción por correspondencia, y por el otro la intención de los comportamientos para terminar el curso.

A este modelo se pueden añadir o eliminar variables dependiendo del tipo de estudiantes y del entorno organizacional. Resultados de las investigaciones en educación a distancia y el escenario sugieren otras variables. Otras variables del entorno que se integran al modelo y que toman en cuenta las características del estudiante por correspondencia con el empleo, el apoyo del empleador, las responsabilidades familiares el apoyo familiar. En las variables organizacionales se incluyen: el promedio de estudios previos, la experiencia en cursos por correspondencia y el apoyo entre compañeros.

La replicación de este modelo es recomendable para el ámbito de la educación a distancia, ya que cumple con características básicas y contextuales similares, con la diferencia del uso de tecnologías de información y educación apoyadas, actualmente, en el desarrollo y uso de Internet.

Figura 4. Modelo para completar cursos por correspondencia.

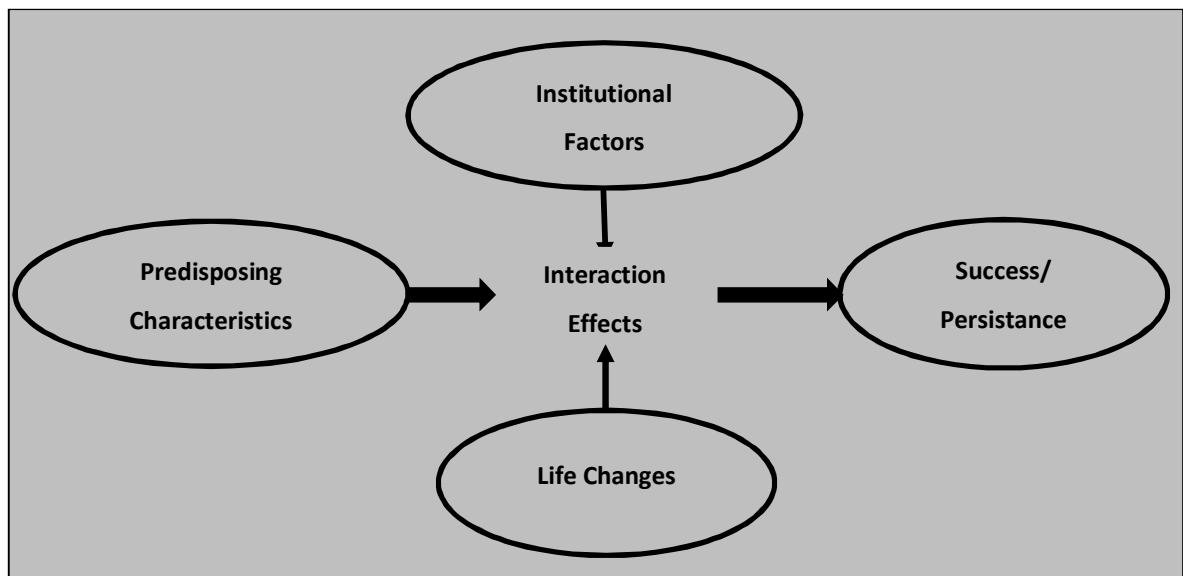


Fuente: replica de "A conceptual model of correspondence course completion," D. M. Billings, 1988, American Journal of Distance Education, 2(2), p. 25.

2.3.6. *Un modelo empírico del éxito estudiantil y la persistencia, Powell, Conway, Lynda y Ross (1990).* Los autores de este modelo, hacen una clasificación de los factores que contribuyen al éxito y a la perseverancia, agrupándolos en tres categorías principales:

El primer grupo está formado por las características demográficas (predisposing characteristics) que poseen los estudiantes al momento de su entrada al proceso educativo, éstas son: la preparación previa, el estatus socioeconómico y demográfico, y los atributos de motivación y perseverancia. Esas características se mantienen fijas o van cambiando poco a poco durante la participación del estudiante en una institución de educación a distancia y, como tales, ejercen una influencia relativamente constante sobre las posibilidades de éxito los estudiantes. La segunda categoría la integran los cambios de circunstancias que perturban de alguna manera los objetivos (life changes), las expectativas y el compromiso con el que los estudiantes comienzan sus estudios en educación a distancia. Cambios en la vida como una enfermedad, el traslado a otra ciudad, la situación laboral, problemas familiares y otras alteraciones que se producen rápidamente y con frecuencia de forma inesperada. La tercera categoría incluye los factores que pueden ser atribuidos a la institución (institutional factors), estos incluyen la calidad y la dificultad de los materiales de instrucción, el acceso y la calidad del apoyo tutorial, y el servicio de apoyo administrativo. La relación entre estos factores está representada en la figura 5.

Figura 5. Un contexto multivariado para el análisis del éxito y la persistencia en la educación a distancia.



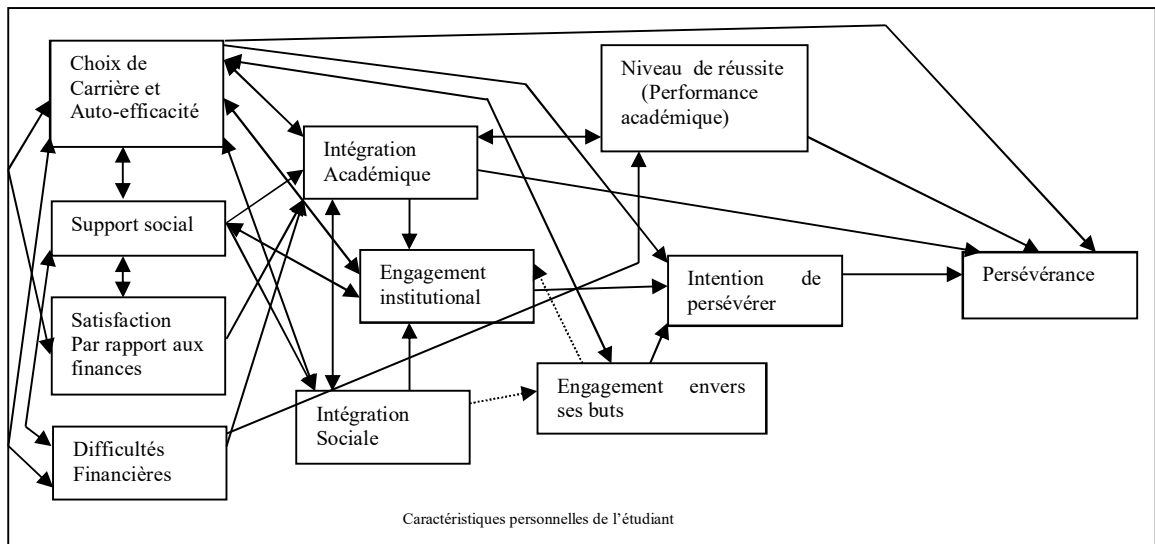
Fuente: The Journal of Distance Education. VOL. 5, No. 1, 5-19

Para Powell y colaboradores las tres categorías presentan diferentes niveles de influencia sobre el éxito y la retención. Las características predisponentes actúan como predictores, es decir, que están presentes antes y durante la participación del estudiante en el proceso educativo. El marco sugiere que son los cambios de vida y no los factores institucionales los que actúan como causas directas de la deserción escolar de los estudiantes (Powell, Conway, & Ross, 1990). Mientras que los que influyen en la probabilidad de éxito de los estudiantes y la persistencia parece que lo hacen principalmente en interacción con los factores de predisposición. De acuerdo a este modelo, son factores externos los que ejercen mayor influencia en las conductas de abandono y perseverancia en la educación a distancia.

2.3.7 El modelo integrado de Cabrera, Castaneda, Nora y Hengstler (1992) combina los elementos más importantes del modelo de Tinto (1975) y Bean (1980) dichos elementos son necesarios para comprender el abandono y la perseverancia en estudios superiores de estudiantes no tradicionales. No obstante el modelo de Cabrera *et al*, ha sido utilizado también con estudiantes tradicionales. Como resultado de la combinación de modelos, ellos comprobaron que factores como el compromiso con la institución y la integración social tienen un efecto positivo sobre la persistencia, y afirman que el impacto de fuerzas externas hacia la institución puede tener un efecto sobre las conductas de abandono del estudiante. Destacan además que la interacción entre la institución, el personal y los factores externos necesitan ser considerados en el desarrollo de los programas para incrementar la persistencia (A. Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992). Por su parte, Sandler (1998) continúa la reflexión de Cabrera y sus colaboradores y añade una variable que se refiere a la auto-eficacia, en materia de toma de decisiones de carrera. Esta variable se define como la confianza del estudiante y su capacidad de comprometerse en un proyecto de formación y de planificar objetivos de carrera (Sandler, 1998). La inserción de esta variable en el modelo integrado de Cabrera y sus colaboradores permite reconocer que puede ser útil para el estudiante no tradicional explorar y adquirir competencias que les serán útiles sobre la marcha del trabajo y que le permitirán tomar distancia, Sandler (1998). Además Cabrera *et al*, han igualmente añadido la variable financiera en su modelo. Con esta añadidura el modelo

integrado rinde cuentas de la importancia del soporte financiero y las dificultades que puede vivir el estudiante en el plan monetario. En el modelo adaptado por Sandler (1998) el acento está puesto en el rol de factores externos a la institución y su impacto principal en la actitud y la decisión del estudiante de abandonar o perseverar. La figura 6 nos permite ver los componentes del modelo así como las relaciones que se establecen entre ellos y como, finalmente, dichas interacciones se reflejan en una conducta de perseverancia.

Figura 6. Modelo de Cabrera et al (1992), adaptado por Sandler (1998). Replicado de Sauvé (2006) pág. 28.



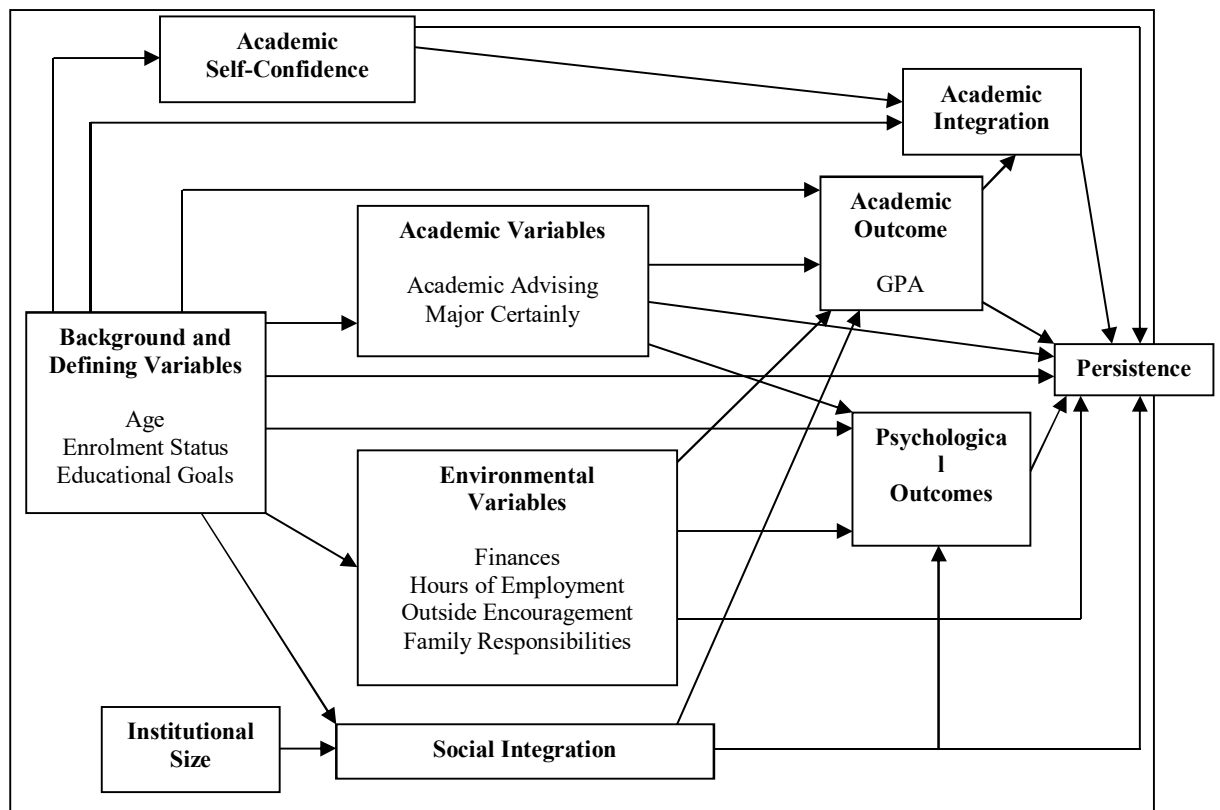
Fuente: Sauvé, L., Debeurme, G. & Wright, A. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*

Tomando en cuenta que este modelo, adaptado por Sandler, pone el acento en los factores externos por un lado, y que añade variables, por el otro, que se encuentran más ligadas a la realidad de un estudiante no tradicional, consideramos que la aportaciones para el estudio del fenómeno del abandono y la perseverancia son valiosas para justificar la extensión de la investigación hacia lo que sucede en la vida de los estudiantes fuera del ambiente educativo.

2.3.8 *Modelo para instituciones preuniversitarios de dos años, Boyles (2000)*. Boyles consideró que modelos para el estudios sobre la persistencia y el abandono como los de Tinto (1975, 1987, 1993), Pascarella (1980), Bean (1985) y Spady (1970) fueron desarrollados para

instituciones de cuatro años. Basado principalmente en el trabajo de Bean and Metzner (1985), Boyles propone un modelo que se caracteriza por la utilización de una metodología cuantitativa. El modelo considera tres conjuntos de variables, además de siete variables individuales, las cuales fueron *teorizadas* para ser predictivas de la persistencia, (Boyles, 2000). Este modelo ha sido adaptado al aprendizaje en línea para tratar los problemas de retención a nivel institucional. Véase la figura 7.

Figura 7. Modelo para instituciones preuniversitarias de dos años, Boyles 2000.



Fuente: Réplica del original en *Exploration of a retention Model for Community college students*, Disertación doctoral, pp. 67.

2.3.9 *Modelo compuesto, Rovai (2003)*. Este modelo se desarrolla para aplicarse en un contexto con estudiantes adultos y en una modalidad a distancia. Alfred P. Rovai, crea un solo modelo al que llama Modelo Compuesto (*Composite Model*). Para su construcción combina los modelos de Tinto (1975, 1987, 1993) y Bean and Metzner (1985) principalmente, y para ampliar las dimensiones a considerar en su modelo, añade otros elementos como las

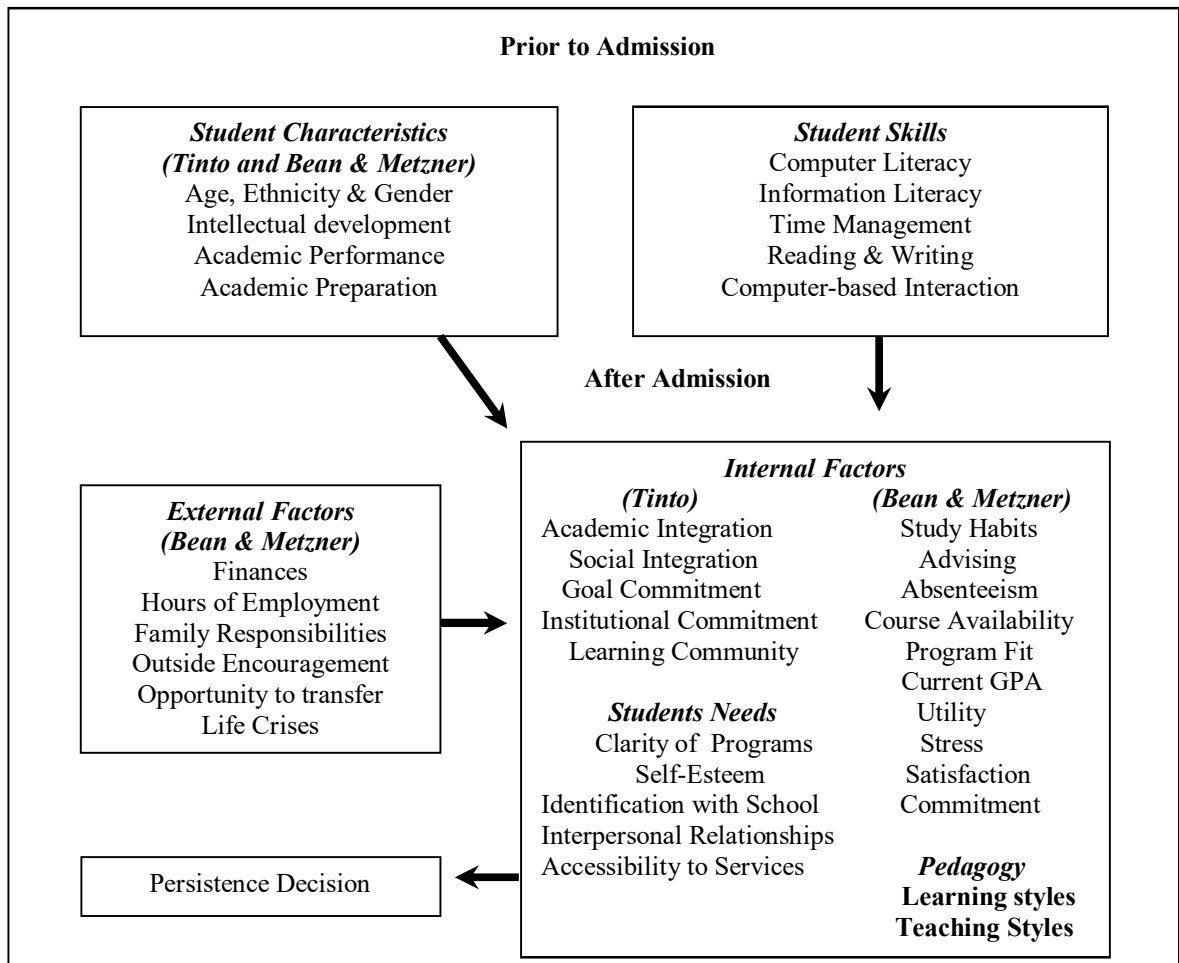
habilidades requeridas por los estudiantes a distancia (Rowntree, 1995; Cole, 2000), las necesidades especiales de los estudiantes de educación a distancia (Workman & Stenard, 1996), y la necesidad de armonizar los estilos de aprendizaje y enseñanza (Grow, 1996). Este modelo está marcado por dos momentos en el tiempo: antes de la admisión y después de la admisión. Antes de la admisión considera las características y habilidades de los estudiantes. Después de la admisión toma en cuenta tanto los factores internos como externos que afectan al estudiante (Rovai, 2003).

Los elementos que se consideran antes de la admisión, son las características del estudiante por un lado, y las habilidades del estudiante por el otro. Dentro de las características encontramos: la edad, la etnicidad y el género, así como el desenvolvimiento intelectual, el rendimiento académico y la preparación académica, Según Bean & Metzger (1985) éstas características puede afectar la persistencia del estudiante. Mientras que las habilidades requeridas, afirma Rowntree (1995) son: (a) cómputo, (b) capacidad de diálogo, (c) administración del tiempo, e (d) interacción personal.

Por otra parte, después de la admisión considera que existen dos tipos de factores, que pueden afectar a los estudiantes, los externos y los internos. Los factores externos son las finanzas, la jornada laboral, las responsabilidades familiares, el estímulo exterior, las oportunidades de transferencia y las crisis de vida. Por lo que respecta a los factores internos: los modelos tanto de Tinto y Bean & Metzger conceptualizan la integración desde una perspectiva de estudiantes en un ambiente presencial, por lo tanto, la literatura investigada sugiere que los estudiantes que toman cursos a distancia tienen necesidades adicionales y éstas son añadidas al modelo. De acuerdo con Rovai, Workman and Stenard (1996) dichas necesidades son: en primer lugar, la consistencia y la claridad de los programas en línea, sus políticas y procedimientos, en segundo lugar, la autoestima, en tercero el sentido de afiliación con la institución para que los estudiantes no se vean a sí mismos como extranjeros, en cuarto lugar, y como requerimiento para la integración social, es la necesidad del estudiante para desarrollar relaciones interpersonales con sus pares, los profesores y todo el personal de la Institución. Por último, contar con un fácil acceso a los servicios de apoyo como bibliotecas, oficinas de ayuda financiera y consejeros. Para Rovai, no existen fórmulas que aseguren la

persistencia de los estudiantes pero sugiere que los administradores de cursos de educación a distancia deberían usar el modelo para identificar estudiantes en riesgo de abandono y además identificar tópicos, en los que es posible la intervención por parte de la institución. En la figura 8 mostramos gráficamente el modelo descrito.

Figura 8. Modelo compuesto de persistencia que sintetiza los Modelos de Tinto (1975, 1987,1993), Bean and Metzner (1985), (Rowntree, 1995; Cole, 2000), (Workman & Stenard 1996), (Grow, 1996) para explicar la persistencia de estudiantes de los programas en línea.



Fuente: *The Internet and Higher Education* 6 (2003) 1-16.

2.3.10 Modelo sustentable de retención de estudiantes, Berge y Huang (2004). Lo atractivo de este modelo está en su adaptabilidad al contexto, sus autores lo presentan como un modelo

“sensible” ya que el mismo se adapta a las circunstancias de aplicación, de la misma manera está diseñado para asegurar que ninguna variable significativa sea pasada por alto, la prioridad de las variables se pondera dependiendo de las circunstancias y de quien esté aplicando el modelo ya sea una institución, un departamento, un profesor o un individuo. Este modelo nació a partir de una adecuación y perfeccionamiento del modelo de Boyles (2000), y las variables se clasifican en tres grupos: 1) *variables personales*, 2) *variables institucionales* y 3) *variables circunstanciales*. En el modelo, que podemos apreciar en la figura 9, podemos ver la interconectividad entre las variables.

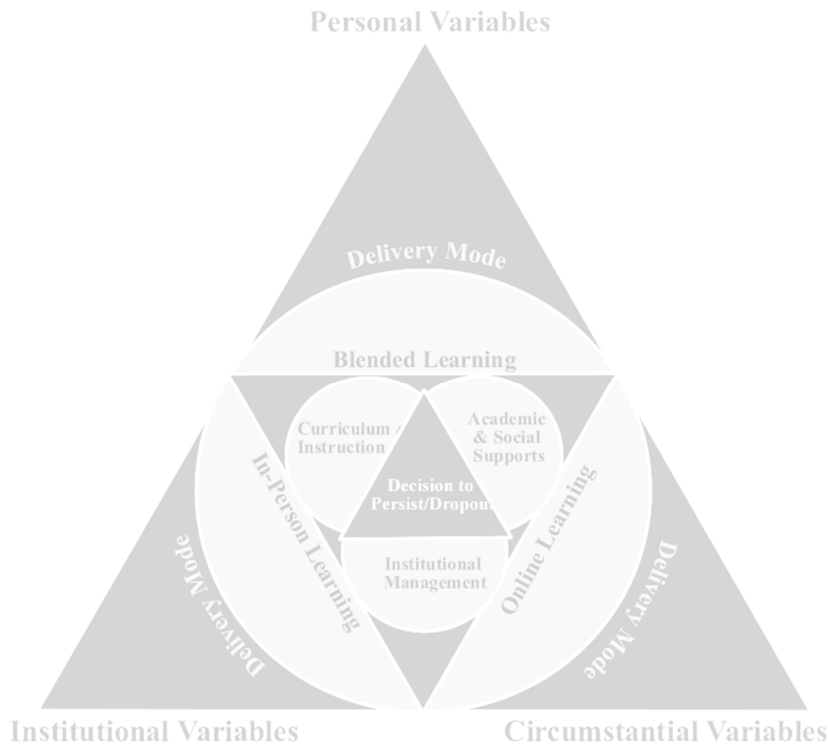
El primer grupo está conformado por las variables demográficas, las individuales y las experiencias educativas previas. El segundo grupo lo conforman las variables burocráticas, las académicas y las sociales, finalmente el tercer grupo lo integra las interacciones institucionales y las interacciones externas a la institución.

El modelo, aplicado en investigaciones previas, se considera innovador por dos formas, primera: es incluyente y sensible al contexto, porque por ejemplo, si una institución tiene o espera atraer una gran proporción de estudiantes no tradicionales, los tomadores de decisiones deben considerar que los estudiantes son más propensos a ser afectados por factores externos a la institución como el trabajo o la familia. Y segunda, dispone de un doble enfoque a la mejora de la retención ya que permite la identificación de variables relevantes y subraya las intervenciones institucionales que podrían ser prioritarias para mejorar la retención de los estudiantes.

Cuando se da una decisión voluntaria de abandono o de persistencia esta se hace por el estudiante de manera individual y bajo la influencia de circunstancias personales, esta decisión está basada en un análisis continuo de costo-beneficio de los factores sociales, organizacionales, económicos y psicológicos.

Este modelo propone que ante un intento de generalización del problema de la retención, que puede ser engañosa, es necesario considerar las particularidades de la institución en términos de énfasis académicos y cultura institucional (Berge & Huang, 2004).

Figura 9. Modelo sustentable de retención de estudiantes. Este ejemplo muestra el uso de detalles adicionales para el e-Learning.



Fuente: DEOSNEWS Volume 13 – Issue 5 May 2004.

2.3.11 *Nuevo modelo de retención, Forbes (2008)*. En la *Buckinghamshire New University*, se llevó a cabo un estudio cuyo objetivo general era establecer los factores que afectan a los estudiantes del primer año en la universidad. En particular, trataron de identificar los aspectos de vida universitaria que ayudan a los estudiantes al éxito y también los aspectos que están en contra del éxito. Este modelo, organiza los resultados obtenidos de la investigación en una estructura lógica que relaciona las interacciones y las influencias importantes durante el primer año de universidad, e indica los posibles caminos que los estudiantes pueden tomar.

Según Forbes, en un proceso longitudinal, los factores que afectan el primer año de los estudiantes en la universidad comienzan desde la pre-inscripción en donde una salida prematura del programa se muestra como posible, para continuar hasta razones de tipo académico. Al contrario de otros autores aseguran, incluyendo a Tinto, Forbes sostiene que

los antecedentes familiares y la escolaridad de los padres si tiene influencia sobre la retención. Por otra parte, agrega que es claro que cuando los estudiantes no están preparados para los estudios superiores, no conocen sus “lagunas” y no tiene las habilidades académicas básicas, encontrarán duros obstáculos.

En cuanto a los factores institucionales, señala que es otro reflejo en las actitudes de los estudiantes. Diversos aspectos de lo que se ha denominado el *habitus* institucional fueron encontrados importantes, ya que por un lado, se tienen los valores institucionales como la calidad de la enseñanza, la naturaleza del aprendizaje, y las prácticas de apoyo empleadas, y por otro lado, el apoyo académico y personal para los estudiantes, y en general la amistad y el acercamiento con el *staff*. Se encontró también que preferían el grupo social base, seminarios interactivos y encontrar más apoyo académico en el sistema tutorial, problemas que ellos reportan incluyen poco servicial por parte del *staff* y otros con un poco idóneo estilo de enseñanza. Una segunda fuente de influencia para tener éxito o fracasar se debe a los factores del entorno.

Este modelo, que fue desarrollado como resultado de una investigación empírica en una institución de educación superior contemporánea del Reino Unido y que recibe, predominantemente estudiantes no tradicionales, centra su atención en la información dada a los estudiantes durante su etapa de pre-registro, aquí se reconoce la importancia de la interacción entre los estudiantes potenciales y la institución. También considera que la información dada a los estudiantes durante la etapa de pre-registro es un factor fundamental para el camino que éstos seguirán. Otro elemento que destaca es la importancia de los *habitus* institucionales y los factores del entorno. Se reconoce, por otra parte, que el apoyo de los padres y el estímulo son importantes para los estudiantes universitarios contemporáneos. Y para concluir, quedó demostrado que los pares juegan un rol central ya que apoyan ayudando a los estudiantes para facilitar su ajuste social y aculturación académica, y que el alcance de este ajuste y esta aculturación es más probable en el segundo año.

Este estudio permite reflexionar en la importancia del primer año en la universidad, la que siempre será una etapa de integración, y que la institución interactúa con una gran

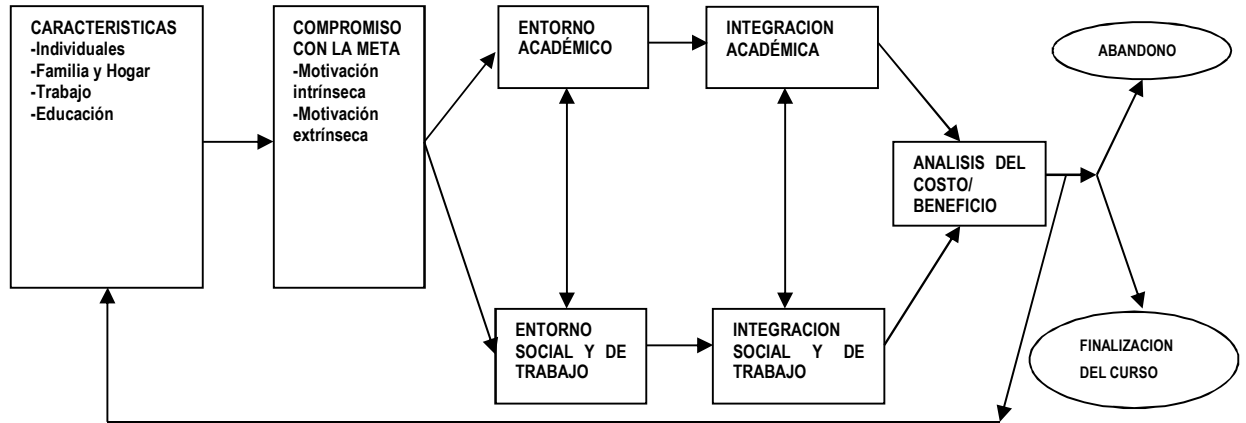
cantidad de variables y por lo tanto solo pueden tener influencia en una parte de ellas (Forbes, 2008).

2.4 El modelo de abandono para la educación a distancia de David Kember

Según Kember (1990), la deserción en educación a distancia es un fenómeno complejo influenciado por una multitud de variables. Además, estas variables no son independientes sino que se influyen mutuamente. Dadas las características y particularidades de la educación a distancia, por una parte y de los estudiantes de esta modalidad, por otra, éstos últimos se enfrentan a situaciones y ambientes no convencionales en donde las variables, van a influir en mayor o menor grado en su decisión de abandonar o perseverar.

Como resultado de un estudio realizado a finales de los años 80, David Kember (1990) concibió un modelo que permite comprender mejor los procesos de abandono y de retención de los estudiantes de formación a distancia. Este modelo pone énfasis en el conjunto de características particulares de los estudiantes a distancia. Inspirado en el modelo de Tinto (1975), quien ya había advertido que su modelo había sido desarrollado a partir de la investigación con estudiantes en universidades convencionales y a tiempo completo, que si el modelo se llegara a aplicar a otros tipos de educación, tendrían que considerarse las características de esas formas diferentes y que requeriría de adaptaciones si no hubiera diferencias que afectaran el mecanismo fundamental del modelo. De acuerdo al modelo de Tinto, uno de los principales mecanismos para asegurar la integración es el contacto directo entre profesor-alumno y alumno-alumno, en consecuencia existe una clara escisión con el modelo ya que en el escenario de la educación a distancia los estudiantes no asisten a un lugar y espacio determinado y el contacto directo llamado cara a cara, no se lleva a cabo, Kember (2007). La figura 10 muestra el modelo de abandono para la educación a distancia concebido por David Kember, del cual más adelante describiremos sus componentes.

Figura 10. Modelo de abandono para la educación a distancia.



Fuente: Kember (1990) p. 12. Traducción libre.

En el modelo de Kember (1990), las características incluyen el conjunto variables individuales del estudiante como: el sexo, la edad, la ocupación y el lugar de residencia. Las características familiares y del hogar, evocan los aspectos ligados al hecho de tener hijos a su cargo y el deber de asumir las responsabilidades que esto implica. Las características ligadas al trabajo están relacionadas con el hecho de estar empleado o no durante los estudios, de tener un trabajo de tiempo completo o a tiempo parcial, de tener responsabilidades y compromisos profesionales y el deber conciliar: tiempo de trabajo y tiempo de estudio. En cuanto a las características de educación, estas se dirigen a los resultados escolares anteriores así como al nivel de estudios alcanzado.

Para Kember (1990), el compromiso con la meta se refleja en la motivación, ya sea extrínseca o intrínseca. Dice además que es difícil para cualquier institución influir en la motivación extrínseca del individuo, ya que esta se traduce por un alto interés en la obtención de recompensas de origen externo, como una promoción o un aumento de sueldo, lo que provoca menos interés en el estudio. En cambio, la motivación intrínseca tiene una relación más directa con sus intereses individuales, por lo que se refleja en una forma de percibir la utilidad de los estudios para él mismo o para mejorar su trabajo (Kember, 1990).

En el modelo que propone Kember, el entorno académico se traduce por la orientación ofrecida por el personal académico y el soporte administrativo de la institución. En cuanto a la integración académica se manifiesta de dos maneras, es decir, la integración colectiva (*collective affiliation*) y la integración normativa (*normative congruence*).

Por su parte, la integración colectiva se realiza cuando el estudiante se siente integrado a la comunidad de aprendizaje. Esto se traduce por las interacciones del estudiante con el personal de apoyo administrativo y el personal de orientación y de soporte, por lo tanto, el rol de los tutores y el contacto humano con los estudiantes, favorece la integración colectiva del estudiante. En cambio, la integración normativa se produce cuando el estudiante conoce y adopta las reglas y las convenciones que rigen el aprendizaje a distancia en la institución en la que él está inscrito. También debe ser capaz de responder a las nuevas exigencias que se imponen en el contexto de la educación a distancia. Este tipo de integración se refiere más a la idea de compatibilidad del estudiante con su nuevo entorno académico.

Continuando con la descripción de los elementos del modelo de Kember, es importante señalar que el constructo “integración social”, en este modelo, se refiere a la capacidad del estudiante para integrar sus estudios con otros aspectos de su vida (vida familiar, vida social y trabajo) en lugar de su integración en una comunidad académica (señalado por Tinto), Kember propone que la integración social y de trabajo se produce cuando el estudiante es capaz de administrar adecuada y eficientemente las exigencias de su formación a distancia y sus compromisos ligados a su familia, su red social y su trabajo.

El componente final del modelo, antes de la decisión de abandonar o finalizar el curso, es el análisis del costo/beneficio. En esta parte, el estudiante tiene que decidir si el costo del tiempo dedicado al estudio vale la pena con vista a los beneficios que se pueden derivar. Según Kember (1989), las variables incorporadas al modelo no permanecen constantes durante la duración de la carrera. El grado de integración social y académica se verá reflejado en cambios hacia el desarrollo del compromiso con las metas, también ejercerá influencia la naturaleza del curso y el apoyo de la institución, agregando a esto los acontecimientos y actitudes en el ambiente de trabajo, en la familia y el entorno social. Finalmente, los cambios

en las variables afectaran la naturaleza de la decisión del costo/beneficio. Los estudiantes volverán a evaluar los beneficios a medida que avanzan en sus cursos.

Hasta ese momento, el modelo no había considerado otros elementos que permitirían comprender mejor el proceso en el que el estudiante toma las decisiones para perseverar hasta lograr la meta o abandonar en el camino. El mismo Kember perfeccionó y complementó el modelo después de un estudio realizado en 1999. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes a tiempo parcial en cursos a distancia en tres universidades⁸, los datos dieron como resultado la aplicación de un nuevo entendimiento hacia las estrategias utilizadas por los estudiantes para hacer frente a la integración de las diferentes dimensiones de su vida a los estudios, es decir: familia, trabajo y vida social.

Como se ha señalado, la integración social para un estudiante a distancia no se experimenta de la misma forma en que lo hace un estudiante presencial, mientras que para el primero dicha integración se refleja en el grado de equilibrio que logre con su entorno familiar, laboral y social ya que es en estos espacios en dónde traslada su actividad académica. Por otro lado, para el estudiante presencial los espacios y los tiempos tienen claramente definidos sus roles. Antes de abordar el tema de las estrategias incluidas por Kember en su modelo, presentamos a manera de síntesis, una tabla comparativa de los modelos considerados para este trabajo.

2.5 Síntesis de los modelos de abandono y perseverancia

Presentamos, en la tabla III, una síntesis con los componentes de los modelos considerados para esta investigación.

Tabla III. Cuadro comparativo de los modelos de abandono y perseverancia para la educación a distancia.

Modelo	Contexto	Elementos	Aportaciones	Lagunas
Roger Boshier (1973) <i>Modelo de Congruencia</i>	-Educación de adultos	-Motivación	-Explica el abandono desde una perspectiva de la motivación - la deserción está en función de las	-Solo toma en cuenta variables individuales, sin considerar el entorno escolar.

⁸ University of Papua New Guinea, Universidad de Honk Kong, y Charles Sturt University, Riverina (Australia)

			incongruencias que se van acumulando	
Vincent Tinto (1975,1987,1993) <i>Modelo de Integración</i>	-Estudiantes universitarios residentes en el campus, programas de cuatro años	-Integración académica -Integración social	-A mayor integración académica y social la persistencia será más probable.	-En entornos educativos diferentes es necesario hacer adecuaciones al modelo.
Kennedy y Powell (1976) <i>Modelo de Progreso y abandono</i>	-Estudiantes a tiempo parcial de la Open University	-Características de los estudiantes -circunstancias que los afectan	-Mantener el equilibrio entre las presiones de la vida como el empleo, la familia y el estudio, es fundamental.	-En la década de los 70, la educación a distancia se encontraba en la segunda generación.
Bean y Metzger (1985) <i>Modelo conceptual de abandono de estudiantes no tradicionales</i>	-Estudiantes adultos, a tiempo parcial y en instituciones preuniversitarias no residenciales de dos años.	-Factores externos -variables académicas	-Los factores externos pueden tener un impacto mayor sobre la decisión de abandonar. -Los estudiantes mayores tienen estructuras de apoyo diferente a las de los jóvenes.	-Se desconoce cómo se dan las interacciones de este tipo de estudiantes en su entorno social.
Billings (1988) <i>Modelo Conceptual de finalización de cursos por correspondencia</i>	-Educación por correspondencia	-variables organizacionales -variables individuales (intención de completar)	-Proporciona un mecanismo para vincular características del estudiante con el entorno organizacional, el medio ambiente, las instrucciones y actividades del curso y finalmente la intención de completar.	-el modelo fue provisional y requería de más pruebas, a las que es posible añadir o quitar variables dependiendo del entorno de aplicación.
Powell, Conway, Ross (1990) <i>Modelo empírico del éxito estudiantil y la persistencia</i>	-Estudiantes inscritos al primer curso a distancia en la Universidad de Athabasca (solo estudiantes que finalizaron).	-Características individuales y de predisposición -Factores institucionales -Cambios de vida	-Son causas directas de la deserción las características de predisposición y los cambios de vida, y no los factores institucionales.	-Las características de predisposición actúan como causa directa de la deserción, contrario a lo que Kember asevera.
Cabrera, Castaneda, Nora y Hengstler (1992) <i>Modelo integrado</i>	-Estudiantes tradicionales de primer año en una institución urbana	-Integran las variables de los modelos de Bean y Tinto.	-El compromiso con la institución y la integración social tienen un	-La interacción entre la institución, el personal y los

	al sureste de los Estados Unidos.	-Sandler (1998) añade la variable “autoeficacia” -También es añadida la variable financiera.	efecto positivo sobre la persistencia. -La variable “autoeficacia”	factores externos deben ser considerados para incrementar la persistencia.
Boyles (2000) <i>Modelo para instituciones preuniversitarias de dos años</i>	-Instituciones preuniversitarias de dos años con estudiantes no tradicionales.	-Tres conjunto de variables: características individuales, académicas y del entorno. -Siete variables individuales: Autoconfianza, Tamaño de la institución, integración social, integración académica, Resultados académicos Promedio General de aprovechamiento (GPA), resultados psicológicos.	-Enfoque solo cuantitativo y específico para la población de estudio	-La comprensión del fenómeno del abandono y la perseverancia en educación a distancia puede lograr mejores resultados a través de una metodología mixta.
Rovai (2003) <i>Modelo compuesto</i>	-Educación a distancia y estudiantes adultos	-Señala dos momentos importantes en la trayectoria de los estudiantes: antes de la inscripción y después de la misma. -Combina los modelos de Tinto (1965, 1987, 1993) y Bean y Metzger (1985).	-Agrega variables que tienen que ver con las necesidades especiales de los estudiantes a distancia como las habilidades requeridas y la armonización de los estilos de aprendizaje y enseñanza.	-Se sugiere el uso del modelo para identificar estudiantes en riesgo de abandono.
Berge y Huang (2004) <i>Modelo sustentable de retención de estudiantes</i>	-Educación a distancia (On-line learning)	-Adecuación y perfeccionamiento del modelo de Boyles (2000). -variables personales -variables institucionales -variables circunstanciales	-El modelo es incluyente y sensible al contexto, y dispone de un doble enfoque para la mejora de la retención: -identifica variables relevantes -identifica intervenciones institucionales que	-No queda claro en qué medida las circunstancias personales de abandonar o permanecer están influenciadas por el empleo o no de estrategias de adaptación.

			podrían ser prioritarias para mejorar la retención.	
Forbes (2008) <i>Nuevo modelo de retención</i>	-Estudiantes no tradicionales en su primer año en, pero no específicamente estudiantes adultos.	-los antecedentes familiares y la escolaridad de los padres si tienen una fuerte influencia sobre la retención durante el primer año -Importancia del <i>habitus</i> institucional	-Importancia de los elementos que interactúan durante el primer año en la institución.	-Existe una incoherencia en la relación que se menciona sobre la influencia de la escolaridad de los padres y las características de los estudiantes (no tradicionales).
Kember (1995) <i>Modelo para la educación a distancia</i>	-Educación a distancia	-Integración Social -Integración académica	-Hace una profundización en la dimensión de la integración social señalando las estrategias de integración que utiliza el estudiante en su ámbito familiar, laboral y social.	-El modelo y la extensión del modelo ha sido aplicado en el contexto de la educación a distancia en Universidades de Honk Kong, no existen antecedentes de la aplicación en un contexto latinoamericano y con sus propias características.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los modelos considerados para esta investigación.

2.6 Las estrategias de adaptación

Kember identificó y añadió a su modelo tres variables que también deben ser consideradas para comprender el proceso de perseverancia o abandono en la educación a distancia. Dichas variables, identificadas a manera de mecanismos o estrategias para la integración son: *el apoyo, el sacrificio y la negociación*. En este proceso, el apoyo se obtiene de los empleadores, colegas, familiares y amigos y, sin duda marca una diferencia en el éxito de la integración. Le sigue, el sacrificio, el cual se hace tanto por parte de los estudiantes como de las personas que lo rodean. Y finalmente, la negociación de acuerdos que implica que otros, ya sea en el trabajo o en la familia, se encarguen de algunas de las funciones que el

estudiante hacia anteriormente y también incluye el hecho de encontrar un lugar y un tiempo para dedicarlo a estudiar.

Los resultados encontrados por Kember sugieren que el éxito de la integración de las diversas obligaciones de la vida con las exigencias de los estudios, está vinculada a la capacidad del estudiante para utilizar los mecanismos de alojamiento o de las estrategias mencionadas anteriormente (Kember, 1999).

En un estudio realizado en ocho universidades de Hong Kong, con 53 estudiantes adultos a tiempo parcial, se identificaron los mecanismos de supervivencia que éstos adoptaron para satisfacer las demandas por los estudios. El modelo consideró tres mecanismos en cuatro dimensiones, esto quiere decir que agregaron una dimensión más: *la personal* (Yum, Kember y Siaw, 2005). Para estos investigadores el marco parecía muy aplicable, pero encontraron que se descuidaba un elemento muy importante: el propio individuo, se dieron cuenta que los estudiantes se percibían a ellos mismos como un determinante fundamental dentro de las estrategias de afrontamiento y decidieron añadirlo como un cuarto dominio. Esto da como resultado una matriz que podemos ver en la tabla IV.

Tabla IV. Mecanismos de afrontamiento dentro de los cuatro dominios del estudiante.

<i>Mecanismo</i>	<i>Dominio</i>			
	<i>Personal</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Familia</i>	<i>Red social</i>
Sacrificio				
Apoyo				
Negociación de acuerdos				

Fuente: Traducción libre. Réplica tomada de *Coping mechanisms of part-time students*. International Journal of Lifelong Education, 24(4), 303 - 317

Tomar la decisión de estudiar cuando se es adulto no es una tarea fácil, y si esta decisión va acompañada de la elección de una modalidad a distancia, el nuevo rol de estudiante necesita entonces de la puesta en práctica de estrategias que van mucho más allá de las estrategias de estudio y que quizá no se tenían contempladas, por esta motivo se hace necesario el conocimiento de algunos mecanismos que pueden ser empleados por los estudiantes para perseverar y alcanzar los objetivos propuestos.

2.7 Conceptos ligados a la investigación

Para los fines de esta investigación, entenderemos por estrategias de adaptación al *conjunto de acciones emprendidas frente a una condición, situación o problema con el fin de alcanzar un objetivo determinado*. La construcción de este concepto, se ha logrado a partir de la revisión y análisis del sentido que se le da al término *estrategia* tanto desde una perspectiva de la educación como de una perspectiva de la conducta social.

Partimos del sentido general que le otorga Legendre (2005) al término estrategia, y la cual es definida como “*conjunto de medios puestos en obra y las acciones emprendidas por un agente sobre un terreno dado con el fin de alcanzar un objetivo específico*” (Legendre, 2005). Por su parte, VandeBos (2007), estima que una estrategia “*es un programa diseñado para alcanzar un objetivo o realizar una tarea*” (VandenBos, 2007). Por otra parte, en el ámbito de la conducta social (*social behavior*) y con un enfoque que invita a la confrontación, autores como Pearling & Schooler (1978), se refieren a las estrategias como “*las cosas que hace la gente para evitar ser dañado por las presiones de la vida*” (Pearlin & Schooler, 1978), y añaden que el corazón de este concepto es la premisa fundamental de que la gente activa es sensible a las fuerzas que inciden sobre ella. Por su parte, George & Siegler (1981) utilizan un enfoque más profundo y establecen que *las estrategias son conductas manifiestas y encubiertas por los individuos para prevenir, mitigar o responder a situaciones de estrés, éstas pueden ocurrir, antes, durante, o después de la situación estresante o desafiante*. (George & Siegler, 1981). En resumen, una estrategia implica una acción frente a una situación.

Como podemos constatar, la noción de estrategia implica acción emprendida o ejecutada con el fin de alcanzar un objetivo. Las acciones emprendidas pueden tomar formas y modos diferentes dependiendo del ámbito en que sean aplicadas y de las habilidades de los individuos. En el caso de los estudiantes a distancia, el hecho de integrar una vida académica a una vida social, laboral, y familiar los sitúa en una condición que les exige, además de una gestión de tiempo, un conjunto de acciones que les permitan el logro de sus metas.

Desde una perspectiva transicional de la teoría del desarrollo adulto, Goodman *et al* (1995) sostienen que, para enfrentarse a situaciones que pueden significar modificaciones en las formas de vida, el adulto que decide estudiar debe enfrentar condiciones que no siempre son tan fáciles de superar, y agrega que adaptarse representa esfuerzos concretos para negociar con los acontecimientos, este enfrentamiento lo hace a través de tres tipos de estrategias: las estrategias que modifican la situación (*como la negociación con la pareja*), las que modifican el sentido del problema y las estrategias que ayudan a controlar el estrés.

Para Kember, la integración tiene lugar bajo tres mecanismos que son: estrategias de apoyo, estrategias de sacrificio y estrategias de negociación, mismos que son utilizadas en cuatro ámbitos de la vida: el personal, el familiar, el laboral y el social. A continuación describimos las características fundamentales de cada una de dichas estrategias.

2.7.1 Las estrategias de apoyo.

El apoyo, entendido como las ayudas prácticas bajo sus diferentes formas, y que se obtiene de la familia, el empleador o colegas de trabajo y los amigos. En este sentido las personas que rodean al individuo lo ayudan activamente para que éste alcance sus metas de estudio. Por ejemplo, una estrategia de apoyo puede ser a través de mensajes verbales o escritos que motiven al estudiante a continuar, con la meta propuesta, algunas veces el hecho de facilitar las tareas a través de la procuración de un ambiente para el estudio resulta en una forma de apoyo práctico y que es bien recibido por el estudiante. El apoyo, como se menciona al principio de este párrafo tiene diferentes formas como el apoyo moral, el económico y hasta el acompañamiento puede ser una forma de apoyo, sobre todo en el estudiante a distancia que a mayor parte del tiempo trabaja en soledad.

2.7.2 Las estrategias de sacrificio.

La noción de sacrificio está relacionada con la idea de que el individuo algo tiene que dar en su vida o de su vida para tener el éxito en sus estudios. Este cambio en la forma de vida le implica enfrentarse a situaciones, a veces complejas, a las que no se estaba acostumbrado, este cambio algunas veces bajo la forma de postergación y otras bajo la forma de omisión, lo pueden llevar a situaciones de conflicto con él mismo y con quienes o rodean. Particularmente, este tipo de estrategias se manifiestan a través de la omisión y/ o el cambio de actividades que son llevadas a cabo con regularidad y que al momento de añadir las actividades concernientes al estudio tiene que “sacrificarse” para cumplir con las obligaciones académicas.

2.7.3 Las estrategias de negociación

La negociación se refiere a la necesidad de adaptarse a diferentes objetivos y encontrar un equilibrio entre las demandas potencialmente en conflicto. Esta negociación implica que otros, ya sea en el trabajo o en la familia, se encarguen de las funciones que el estudiante hacia anteriormente y, además de encontrar un lugar y tiempo para dedicarlo a estudiar. Quizá este tipo de estrategia sea el más socorrido en la vida de un estudiante adulto, ya que las personas que rodean al individuo se integran a la vida del estudiante a través de la realización de tareas que ahora ya no pueden ser llevadas a cabo porque el tiempo es dedicado a las horas-estudio.

No obstante que el modelo de Kember no considera variables fundamentales para el aprendizaje a distancia como los modos y las formas de aprender, ni la apropiación de las tecnologías de la comunicación como medio para el diálogo, tampoco la adquisición y desarrollo de competencias para aprender con el apoyo de tecnologías de información y comunicación, consideramos útil el modelo propuesto por David Kember, y perfeccionado por Yum et al. Para el propósito de este trabajo ya que deseamos comprender mejor las dificultades que enfrentan los estudiantes adultos en la modalidades a distancia, así como las estrategias con la cuales perseveran hasta finalizar. Otra razón para trabajar con el modelo es

que no existen antecedentes de la aplicación del mismo en un programa con estudiantes completamente a distancia y en un contexto mexicano. Para conseguir lo planteado en este trabajo se establecieron las preguntas y objetivos enunciados a continuación:

2.8 Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las estrategias de adaptación que los estudiantes adultos a distancia desarrollan durante el transcurso de su programa, y que contribuyen o no a la consecución de sus estudios?
2. ¿Cuáles son las medidas de apoyo que podrían favorecer la perseverancia escolar de los estudiantes de bachillerato a distancia?

Para responder a estas preguntas de investigación, nos hemos planteado tres objetivos:

1. Identificar, describir y analizar las estrategias de adaptación que los estudiantes que perseveran, implementan para la consecución de sus estudios.
2. Describir y analizar desde el punto de vista del personal administrativo de la institución los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la permanencia.
3. Identificar las medidas de apoyo que han favorecido o podrían favorecer la capacidad de adaptación de los estudiantes a distancia y, por consecuencia, la perseverancia.

Capítulo 3. Metodología

En el primer capítulo se expuso que el abandono de los estudios universitarios antes de finalizarlos, es un fenómeno generalizado y que, independientemente de la modalidad, concierne a las universidades e instituciones educativas. Encontramos también que la perseverancia se concibe más como una forma de no abandono que como una forma de trayectoria desarrolla por los estudiantes para alcanzar sus objetivos. Esta apreciación de la perseverancia no nos ha permitido ver que más allá de una forma de “*finalizar los estudios con éxito*” la perseverancia tiene que ver con es el desarrollo de ciertas habilidades para sobrevivir a la vida universitaria a través de una serie de estrategias desarrolladas y aplicadas más allá del contexto “escolar”, es decir, la vida del estudiante desde su rol como miembro de una familia, muchas veces pilar y proveedor, así como su rol como trabajador y miembro de una sociedad.

En este capítulo presentamos el proceso metodológico que nos permitió dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

3.1 Objeto de la investigación

Para realizar este proyecto, elegimos estudiar la experiencia de los estudiantes que han realizado sus estudios en una modalidad a distancia y en un programa de bachillerato. Este proceso llama particularmente nuestra atención ya que, como lo hemos venido estableciendo en los dos primeros capítulos, nos encontramos en un contexto universitario, afectado por el fenómeno del abandono, mismo que debe atenderse, y para lograrlo es necesario contar con elementos que permitan conocerlo a profundidad, dicha profundidad se puede lograr si conocemos también las causas por las cuales los estudiantes si logran concluir sus estudios. Los actores sujetos de estudio de nuestra investigación fueron estudiantes adultos, que finalizaron sus estudios, que transitaron por una modalidad a distancia que y cumpliendo los créditos académicos obtuvieron su certificado de bachillerato.

Nuestro interés se dirigió en las estrategias que permitieron a dichos estudiantes adaptarse a situaciones de estudio en la modalidad a distancia así como a la forma en la que progresaron en sus metas. Por otra parte nos consideramos necesario conocer la percepción que los administradores de los programas a distancia tienen sobre los factores que afectan a los estudiantes y los llevan a conductas de abandono o perseverancia. Esto nos llevó a plantearnos los siguientes objetivos:

1. Identificar, describir y analizar las estrategias de adaptación que los estudiantes que perseveran, implementan para la consecución de sus estudios.
2. Describir y analizar desde el punto de vista del personal administrativo de la institución los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la permanencia.
3. Identificar las medidas de apoyo que han favorecido o podrían favorecer la capacidad de adaptación de los estudiantes a distancia y, por consecuencia, la perseverancia.

Para alcanzar el primer objetivo, deseamos identificar, analizar y comprender, las estrategias de adaptación que los estudiantes desarrollaron frente a las exigencias de un programa de educación a distancia en general y a nivel de bachillerato en particular, y que por consecuencia influyeron en su conducta de perseverancia hasta la obtención de su certificado. Para alcanzar el segundo objetivo pretendimos analizar, desde el punto de vista del personal administrativo, que es responsable de los diferentes programas de estudios del Sistema de Universidad Virtual, incluyendo el bachillerato a distancia, la percepción que tiene con relación a los factores que influyen en las conductas de abandono o perseverancia de los estudiantes. Finalmente, para alcanzar el tercer objetivo, indagamos sobre y las medidas que implementa la institución para favorecer la permanencia.

3.2 Postulados de la investigación

En el ámbito de la educación a distancia, el problema del abandono ha sido objeto numerosos estudios (Kember, 1995; Simpson, 2002), pero pocos han tratado de comprender

las estrategias que implementan los estudiantes a distancia para perseverar en el programa hasta su finalización. El estudiante a distancia sigue, de manera general, dos tipos de trayectorias: permanecer o abandonar los estudios, ante esta situación y como nuestro estudio no es una investigación sobre el abandono, consideramos que es necesario conocer las estrategias de adaptación que fueron implementadas por los estudiantes, con la finalidad aportar nuevos conocimientos al campo de la educación a distancia y de esta manera contribuir con la institución y con otros estudiantes que desean estudiar bajo esta modalidad.

Al igual que Kember (1995), creemos que el abandono así como la perseverancia, en la educación a distancia es un fenómeno complejo compuesto por múltiples variables y que éstas se influyen entre sí, aunado a esto, debemos añadir la heterogeneidad de los estudiantes y a las circunstancias de vida por las que atraviesan. No debemos olvidar que los estudiantes a distancia se caracterizan por ser, estudiantes adultos que trabajan y que tiene que combinar su tiempo de estudio con su familia, su trabajo y sus amigos (Kember, 1995).

3.3 Tipo de investigación

Este proyecto se inscribe en una investigación de tipo exploratoria e interpretativa, aplicando una metodología mixta, es decir, utilizando métodos cuantitativo y cualitativos. Una de las razones principales que nos llevaron a optar por el enfoque mixto tiene que ver con una postura pragmática en la que consideramos al igual que Henwood (2004) que “el enfoque mixto es el que promueve más la innovación en las ciencias” (Hendwood, 2004). A decir de Tashakkori y Teddie (1998), “una aproximación mixta, en donde los datos cualitativos son combinados con los datos cuantitativos con el fin de enriquecer las perspectivas y eventualmente los resultados de la investigación, es una tendencia cada vez más presente en investigación en educación (Tashakkori & Teddlie, 1998). En cuanto a la parte cualitativa del enfoque mixto, y ya que trabajamos con seres humanos, consideramos muy importante las ventajas que nos ofrecen las herramientas y técnicas para la comprensión de los problemas sociales, en este sentido, a decir de Mucchielli (2003) “El objetivo de la investigación cualitativa es explicar un fenómeno humano o social a través de diversas

técnicas colección y análisis de datos (Mucchielli, 2003). En este mismo contexto, de acuerdo con Trudel *et. al.*, la investigación exploratoria sirve para producir conocimientos sobre fenómenos desconocidos o bien lleva a clarificar un problema que no está bien definido (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007). Esta importancia de combinar diferentes métodos con el fin comprender y abordar mejor el problema de investigación también es señalada por Krathwohl (1993), quien además, insiste en la relevancia que tiene la creatividad del investigador en la combinación de diversos elementos metodológicos, de forma coherente y organizada, con la finalidad de responder de la mejor manera a la pregunta de investigación (Krathwohl, 1993).

Esta investigación se inscribe en un paradigma interpretativo teniendo en cuenta su intención de identificar, analizar y comprender las estrategias de adaptación que los estudiantes desarrollan frente a las exigencias de un programa de educación a distancia en general y a nivel de bachillerato en particular. De esta manera tenemos que, ligada a la aportaciones teóricas del *Modelo Longitudinal del Proceso de Abandono en la Educación a Distancia* de Kember (1995, 1999) y a sus estudios posteriores (Yum, et al., 2005), (Kember * & Leung, 2004), (Kember et al., 2005), nuestro objetivo es comprender un fenómeno desde el punto de vista de quienes lo viven.

3.4 Campo de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en un contexto universitario mexicano, los sujetos de estudio formaban parte de un programa educativo a distancia y egresaron del mismo entre el año 2009. El programa de bachillerato a distancia del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, inicia sus actividades en abril de 2007; a partir de entonces y hasta finales del año 2009, habían egresado y obtenido su certificado 140 estudiantes.

El campo de la investigación lo situamos en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara, en Guadalajara, Jalisco, México. La Universidad de Guadalajara, es una institución pública y autónoma, que opera a través de una red en el estado de Jalisco, México. Tiene la misión de satisfacer las necesidades educativas del nivel medio

superior y superior, de investigación científica y tecnológica y de extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad⁹.

El Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara “Es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara encargado de ofrecer, administrar y desarrollar programas educativos en la modalidad virtual, en los niveles medio superior y superior, así como de realizar actividades de investigación, extensión y difusión de la cultura”¹⁰. Fue creado en el año 2005.

El Sistema de Universidad Virtual oferta los siguientes programas académicos, en el nivel medio superior: *Bachillerato a Distancia*, en el nivel superior: *Licenciatura en Educación, Licenciatura en Gestión Cultural, Licenciatura en Bibliotecología, Licenciatura en Tecnologías e Información, Licenciatura en Administración de las Organizaciones, Licenciatura en Seguridad Ciudadana*, en posgrado: *Maestría en Gestión de Servicios Públicos en Ambientes Virtuales, Maestría en Generación y Gestión de la Innovación, Maestría en Periodismo Digital* y el *Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos*.

Al mes de octubre de 2001 atendía una población de 3,900 estudiantes¹¹. Para su funcionamiento, el espacio virtual en el que actualmente se ofertan y administran los cursos en línea en el Sistema de Universidad Virtual se denomina Metacampus, este espacio alberga una plataforma de creación propia llamada AVA, *Ambiente Virtual de Aprendizaje*, versión 0.9¹² En esta plataforma se realizan los procesos de aprendizaje y de gestión de la comunidad estudiantil, atendiendo principalmente a las funciones de almacenamiento y organización de la información, comunicación, socialización del aprendizaje, trabajo colaborativo, seguimiento del trabajo individual y grupal, así como la evaluación. Cabe destacar que la plataforma está desarrollada con software libre, lo que permite libertad en el pago de

⁹ Misión de la Universidad de Guadalajara en su página institucional: http://www.udg.mx/content.php?id_categoria=28

¹⁰ Estatuto del SUV disponible

en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/admin/tinymce/uploaded/Estatuto%20SUV.pdf>

¹¹ Numeralia Institucional, COPLADI, en

<http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/Numeralia%20Octubre%202011.pdf>

¹² El Ambiente Virtual de Aprendizaje en un programa de cómputo que se ejecuta vía Web (aplicación cliente servidor), su objetivo es facilitar el desarrollo de programas académicos en línea, a este tipo de aplicaciones se les conoce en el argot de la informática como: Course Management System (CMS), Learning Management Systems (LMS) or Virtual Learning Environments (VLE).

licencias, y se encuentra integrada al Sistema Central de Información y Administración Universitario (SIIAU), ofrece acceso directo a la Biblioteca Virtual y permite interoperabilidad con otras plataformas ya que implementa el estándar internacional de educación a distancia SCORM¹³.

Hay que añadir que durante 2008, la integración de la plataforma *Moodle* al Metacampus, para la oferta y administración de cursos en línea, se sumó a la de AVA, y con ambas plataformas fue posible diversificar la gestión de cursos a través de Internet, de manera que durante 2008, en el Metacampus se hospedaron e impartieron 112 cursos a través de Moodle y 304 mediante AVA¹⁴.

En el Sistema de Universidad Virtual se entiende como innovación los cambios significativos en los procesos educativos, que se manifiestan, fundamentalmente, en las relaciones entre quienes participan en estos procesos, sean personas o instituciones, y sus formas de actuar en el acceso y construcción de conocimientos y saberes, que trascienden en mejores maneras de vivir y convivir.

El bachillerato a distancia del SUV, arranca sus cursos en abril de 2007 con 78 estudiantes. A partir de ésta fecha los ingresos semestrales habían alcanzado hasta septiembre de 2009 una cifra de 683 estudiantes admitidos. En Julio de 2009 egresó la primera generación de bachillerato a distancia, esta cohorte de egreso está conformada por 45 estudiantes que provienen de cuatro calendarios de ingreso sucesivos: 2007-U, 2007-B, 2008-A y 2008-B. La segunda cohorte de egreso está conformada por 95 egresados, la suma de ambas cohortes nos delimita nuestra población objeto de estudio: 140 egresados.

¹³ Sharable Content Object Reference Model (SCORM). Modelo de Referencia para Objetos de Contenido Distribuibles. Es un modelo de referencia que determina el modo en que se deben desarrollar, empaquetar, gestionar y distribuir las unidades digitales de contenido para la formación educativa. Algunas de las características que deben presentar estas unidades didácticas están el que sean: reutilizables, accesibles operables y duraderas. Glosario de Educación a Distancia CUAED-UNAM (2008)

¹⁴ Mensaje del Rector en el Informe de Actividades 2008-2009 del Sistema de Universidad Virtual.

3.5 Participantes

La población estuvo conformada por dos grupos, el primero de ellos, el grupo A, correspondía a los egresados y el segundo grupo B, a personal administrativo de la Universidad en donde se llevó a cabo la investigación.

El primer grupo lo conformaban, como lo señalamos anteriormente, los 140 egresados de las dos primeras cohortes del programa de bachillerato a distancia, de los cuales 96 son mujeres y 44 hombres, lo que representa y 60 % y 40 % respectivamente. El promedio de edad es de 36 años. En la tabla V podemos observar la conformación de estas dos cohortes de egreso.

Tabla V. Conformación de la primera y segunda cohorte de egresados de bachillerato a distancia.

Primera cohorte					
Calendario de Ingreso	Número de admitidos	Abandono		En trayectoria a julio de 2009	Primera cohorte de egreso 2009-A
		Deserciones	Bajas voluntarias		
2007-U(A)	78	31	7	27	13
2007-B	20	Sin registro	Sin registro	Sin registro	2
2008-A	75	Sin registro	Sin registro	Sin registro	27
2008-B	254	Sin registro	Sin registro	Sin registro	3
Totales	427				45
Segunda cohorte					
Calendario de Ingreso	Número de admitidos	Abandono		En trayectoria a julio de 2009	Segunda cohorte de egreso 2009-B
		Deserciones	Bajas voluntarias		
2007-U(A)	78	31	7	27	7
2007-B	20	Sin registro	Sin registro	Sin registro	1
2008-A	75	Sin registro	Sin registro	Sin registro	6
2008-B	254	Sin registro	Sin registro	Sin registro	79
2009-A	143	Sin registro	Sin registro	Sin registro	1
2009-B	113	Sin registro	Sin registro	Sin registro	1
Totales	427				95

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de la Coordinación de Planeación y la Coordinación del Bachillerato a Distancia del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara en Octubre de 2009.

El segundo grupo, estuvo conformado por siete miembros del personal administrativo y que fungían como coordinadores de programa educativo.

3.5.1 Criterios de selección de sujetos.

El enfoque dominante de nuestra investigación cae dentro del paradigma cualitativo, en este sentido Merriam (2002) señala que un estudio cualitativo debe permitir comprender el sentido de un fenómeno a partir del punto de vista de los participantes, y por eso importante seleccionar una muestra de la cual se pueda aprender más, (Merriam, 2002) por su parte, Patton (2002) opina que la muestra responde a ciertos criterios determinados anticipadamente por el investigador (Patton, 2002).

Para la selección de nuestra muestra consideramos los siguientes criterios de inclusión:

Grupo 1, egresados:

- a) Los sujetos de nuestra investigación, fueron estudiantes del bachillerato a distancia y concluyeron hasta la obtención de su certificado.
- b) Los sujetos de nuestra investigación transitaron por el programa educativo durante al menos dos años y de manera ininterrumpida.

Con este grupo utilizamos dos técnicas de colecta de datos: la encuesta y la entrevista. La encuesta estuvo disponible para los participantes a través de la web. Las entrevistas se realizaron cara a cara, con aquellos participantes que habitan en la ciudad de Guadalajara y su zona metropolitana, en el estado de Jalisco, México, y para el resto, esto es, al interior de la república mexicana, la entrevista se hizo por vía telefónica y a través de video-conferencia. La encuesta fue contestada por 30 egresados y las entrevistas realizadas fueron 13.

En cuanto al personal administrativo de la institución, ellos fueron seleccionados bajo un solo criterio de inclusión:

Grupo 2, administrativos

- a) Haberse encontrado en funciones en el cargo durante el período de la muestra, es decir, de 2007 a 2009.

Para la colecta de datos cualitativos, con este segundo grupo aplicamos una entrevista cara a cara. Fueron siete miembros del personal administrativo que cumplían con este criterio, se realizaron siete entrevistas. Cabe señalar que las opiniones emitidas por los administrativos hacen referencia al período de la muestra (2007 a 2009), y no a las funciones que realizaban en el momento de la entrevista.

3.6 Procedimiento

La colecta de datos se desarrolló en dos etapas, una para la colecta de datos cuantitativos y la otra para los cualitativos.

En la primera etapa, la correspondiente a los datos cuantitativos, enviamos una encuesta electrónica a los integrantes de las dos primeras cohortes de egreso del programa de bachillerato a distancia. Este grupo estaba conformado por 140 egresados, de los cuales 30 contestaron el cuestionario. Con ellos utilizamos el inventario de entrevista DESP, *Distance Educational Students Progres Inventory*, (Kember 1995).

Fue necesario hacer una adecuación de dicho instrumento para su aplicación en el contexto de nuestra investigación, dicha adecuación consistió primero en la traducción al español, ya que el instrumento original está disponible solo en inglés, así como una selección de ítems, de esta manera fueron usados solamente los correspondientes al segmento de la *integración social*, del cuestionario original. Dado el extenso número de ítems, la aplicación se hizo en dos partes, en la primera parte se hicieron 52 preguntas y el cuestionario estuvo disponible los meses de abril a junio del año 2011, este cuestionario podemos verlo en el anexo A.

La segunda parte se llevó a cabo en los meses de julio a septiembre del año 2011 y se hicieron 40 preguntas, en el anexo B encontramos las preguntas correspondientes a esta segunda parte.

Para la aplicación del cuestionario, se contactó a los participantes por medio de su correo electrónico, en el mismo correo se adjuntó la carta de consentimiento de participación, así como el acceso al cuestionario electrónico. El cuestionario estuvo accesible para los

participantes durante seis meses, de abril a septiembre del año 2011, a través del sitio *SurveyMonkey*,¹⁵ la utilización este software fue adecuado para la colecta de datos tomando en cuenta que los participantes conocen y usan para la comunicación las tecnologías disponibles a través de la red. Los 140 egresados fueron invitados por correo electrónico, y después de tres mensajes, 30 de los 140 respondieron la encuesta.

En la segunda etapa, la correspondiente a la colecta de los datos cualitativos, se aplicaron las entrevistas. Tanto para el *Grupo 1, egresados* como para el *Grupo 2, administrativos* en ambos casos, se trató de entrevistas semi-estructuradas. En el caso de la entrevista para el *grupo 1, egresados* las preguntas se infirieron a partir del modelo causal de Kember, en donde se indaga sobre los tipos de estrategias de adaptación que implementan los estudiantes en los ámbitos personal, social, laboral y familiar. Por otra parte, las preguntas que se hicieron al personal administrativo las hemos inferido y redactado a partir de la dimensión de la integración académica definida en el modelo sobre el abandono en educación a distancia de Kember en donde el entorno académico se traduce por la orientación ofrecida por el personal académico y el soporte administrativo de la institución Kember (1990). La guía de entrevista para el grupo 2, administrativos se encuentra en el anexo F.

3.7 Instrumentos

Para la etapa correspondiente a la obtención de datos cuantitativos, utilizamos el cuestionario DESP, *Distance Educational Students Progres Inventory*, este instrumento, fue desarrollado por Kember *et al* en 1992, quienes a su vez tomaron como base para el desarrollo del cuestionario, el que fue creado por Entwistle y Ramsdem en 1983 sobre la comprensión del aprendizaje ASI (*Approaches to Studying Inventory*). Kember y sus colaboradores utilizaron las cuatro sub-escalas del cuestionario original: *enfoque profundo, enfoque superficial, motivación intrínseca, motivación extrínseca* e hicieron algunas modificaciones en redacción para adaptarse a la educación a distancia. Además utilizaron otras fuentes como:

¹⁵ SurveyMokey es un software que permite hacer encuestas a través de la WEB.
<https://es.surveymonkey.com/>

instrumentos usados para evaluar cursos a distancia, ítems usados para buscar las razones para la deserción estudiantil de cursos a distancia (Osborne et al 1987), así como ítems derivados del modelo conceptual de Kember (Kember, 1989). El *DESP* quedó integrado por cuatro segmentos: a) Integración social, b) Atributos externos, c) Integración académica, d) Incompatibilidad académica.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, y tomando como base el *DESP*, re-agrupamos los ítems considerando aquéllos que nos proporcionaban la información suficiente para alcanzar nuestros objetivos, de esta forma nuestro instrumento final quedó integrado por 90 ítems de los cuales 33 nos dieron información primordial sobre las estrategias empleadas por los estudiantes durante sus estudios y el resto de los ítems, información que sirvió de apoyo y complemento para comprender mejor la naturaleza de dichas estrategias. Ver anexos A y B.

En lo que correspondió a la etapa cualitativa, como ya lo hemos mencionado se utilizaron dos guías de entrevista, una para el *grupo 1, egresados*, y otra para el *grupo 2, administrativos* de la institución educativa.

La guía de entrevista utilizada con el grupo de egresados fue elaborada a partir de los tres tipos de estrategias, *apoyo, sacrificio y negociación* y los cuatro ámbitos en donde operan éstas operan el familiar, el laboral, el social y el personal. Esta tipología fue identificada por Kember et al, en el año 2005, y a partir de los resultados de entrevistas llevadas a cabo con estudiantes a tiempo parcial, inscritos en cursos a distancia en universidades de tres países Australia, Honk Kong y Papúa Nueva Guinea. Nuestra guía de entrevista quedó integrada con nueve preguntas, que tenían la intención de que los estudiantes dieran información sobre las estrategias utilizadas o no en los ámbitos ya mencionados, incluimos también preguntas sobre las dificultades enfrentadas durante su vida de estudiante para poder establecer “nuevas” u otros tipos de estrategias ante dichas dificultades. La guía de entrevista la encontramos en el anexo E

Por otro lado, la guía de entrevista aplicada a los administrativos, la construimos a partir del planteamiento del tercer objetivo de nuestra investigación:

-Identificar las medidas de apoyo que han favorecido o podrían favorecer la capacidad de adaptación de los estudiantes a distancia y, por consecuencia, la perseverancia.

De esta forma fueron planteadas cinco preguntas abiertas que podemos ver en el anexo F.

Para validar los instrumentos que sirvieron para la colecta de datos, éstos fueron enviados al *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche* (CPÉR), por sus siglas en francés, quienes aprobaron y emitieron el Certificado de ética No. CÉPR-10-131-D. Ver Anexo G.

3.8 Análisis de datos

Nuestra investigación comprendió tanto la colecta de datos cuantitativos como cualitativos, por lo tanto, en análisis de los mismos se realizó en dos fases; se describe a continuación el procedimiento de dicho análisis.

Los datos cuantitativos, con el grupo de egresado, se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta en formato electrónico que fue soportado en la plataforma *SurveyMokey*, que es un programa de creación y aplicación de encuestas en línea. Una vez recolectados y con el propósito de dar confiabilidad a las respuestas y representatividad a la población, se seleccionaron las encuestas que fueron contestadas en su totalidad, esto dejó un total de 30 encuestas completas. Se utilizó la escala de Likert de cinco categorías para medir la percepción de los participantes ante situaciones específicas y durante el tiempo que fueron estudiantes a distancia. Después, las respuestas recolectadas se vaciaron a un documento general que sirvió de base para tabular y graficar las respuestas y después se hicieron las gráficas correspondientes a cada ámbito y tipo de estrategia. Se procedió enseguida a interpretar los datos a partir de estadísticas descriptivas.

Para la fase del análisis cualitativo se transcribieron, a través de un procesador de texto (word) la totalidad de las 13 entrevistas, correspondientes al grupo 1, egresados y las 7 entrevistas correspondientes al grupo 2, administrativos, dando un total de 20 entrevistas, con

una duración promedio de 30 minutos. Las entrevistas se llevaron a cabo vía telefónica, vía Skype y de manera cara a cara, cuando las circunstancias lo permitieron. En todos los casos, los participantes aceptaron la entrevista y otorgaron su consentimiento para el uso de la información con fines de investigación. Se asignó una clave para cada entrevistado y así cumplir con la confidencialidad, además, como lo afirma Deslauriers, (Deslauriers, 1991) el material recabado estará siempre disponible para el análisis al que se podrá recurrir cuantas veces sea necesario, durante los siete años después del levantamiento de dichos datos.

Una vez transcritas en su totalidad, el formato (Word) fue convertido al formato requerido por el programa para el análisis de datos *QDAMiner* para proceder al análisis de contenido. Para este análisis hemos utilizado un sistema de código para cada uno de los ámbitos y cada una de las categorías abordadas en el cuestionario de tal manera que para el grupo 1, egresados, quedaron las siguientes categorías de análisis: ámbito familiar, ámbito laboral, ámbito social y el ámbito personal, mismo que fue identificado, para efectos de nuestra investigación como *factores de perseverancia*, así como cada uno de los tipos de estrategias a estudiar: estrategias de apoyo, estrategias de sacrificio y estrategias de negociación. Durante el análisis fueron añadidas, en este grupo una categoría emergente: *Las dificultades* que se refiere a todas aquellas situaciones que presentaron durante la vida de estudiante y contra las cuales tuvieron que hacer frente para continuar con los estudios hasta finalizarlos.

Por lo que se refiere al grupo 2, administrativos, las dimensiones de análisis quedaron divididas en cuatro ámbitos: factores favorables a la adaptación, factores desfavorables a la adaptación, medidas de retención y factores de perseverancia. Cada uno de esos ámbitos contiene dos categorías: la parte institucional y la parte personal.

3.9 Dimensiones de análisis

A partir de los testimonios de los entrevistados se procedió a la construcción de dimensiones de análisis y codificación, para el *grupo 1, egresados*, y tomando en cuenta las aportaciones teóricas de los modelos de Kember (1995, 1999) y Yum et al (2005) se indagó

en los cuatro ámbitos de la vida del estudiante: familiar, laboral, social y personal (factores de perseverancia) tratando de identificar los tres tipos de estrategias de afrontamiento: apoyo, sacrificio y negociación, como lo podemos ver en la tabla VI.

Tabla VI. Matriz de análisis de datos cualitativos grupo egresados.

Dimensión	Ámbito	Categorías/códigos
Estrategias de apoyo	Familiar	Si familia
		No familia
		Si pareja
		No pareja
		Si otros familiares
	Laboral	Del empleador
		Sin apoyo del empleador
		Si de compañeros de trabajo
	Social	Si amigos
		No amigos
Estrategias de sacrificio	Familiar	De tiempo con la familia
		De tipo económico
	Laboral	Trabajar horas extra
	Social	De tiempo con los amigos
Estrategias de negociación	Familiar	Cambio de roles
	Laboral	En el trabajo
	Social	Con los amigos
Estrategias de perseverancia	Personal/Ventajas	Propósito de meta
		Alta motivación
		Tener el bachillerato incompleto
		Tener un mejor empleo
		Continuar licenciatura
		Organización del tiempo
	Personal/Dificultades	Tiempo sin estudiar
		No tener equipo propio
		No tener acceso a Internet

		No usar herramientas
		Apropiación de la modalidad
		Curso de matemáticas

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de las entrevistas con el grupo egresados.

Una vez asignadas las categorías para el análisis y asignados los códigos, se procedió a la descripción de códigos, los cuales quedaron establecidos en el diccionario de códigos que podemos ver en la tabla VII.

Tabla VII. Diccionario de códigos entrevistas grupo egresados

Estrategias de apoyo	
<i>Código</i>	<i>Descripción</i>
Si familia	Se refiere al apoyo recibido por la familia, brindado en forma de impulso y de aliento moral.
No familia	Se refiere al hecho de no haber recibido ningún tipo de aliento moral de parte de la familia.
Si pareja	Tiene que ver el apoyo otorgado por la pareja bajo la forma de apoyo moral.
No pareja	Se refiere al hecho de no haber recibido ningún tipo de aliento moral de parte de la pareja.
Si otros familiares	Se integran en este aspecto el apoyo recibido por otros familiares como padres, hermanos, hijos e incluso nietos. El tipo de ayuda recibida tiene que ver con la enseñanza y orientación del uso del equipo de cómputo así como herramientas de comunicación y navegación a través de la plataforma de aprendizaje y la búsqueda de información.
Del empleador	Es manifestado con apoyo de tipo moral principalmente, sin embargo, también se identifica un apoyo bajo la forma de concesión, ya sea de tiempo o de espacio para realizar actividades de estudio.
Sin apoyo del empleador	Se manifiesta por la ausencia de algún tipo de apoyo ante la situación del empleado-estudiante. Se determina también por una situación en la que el empleado-estudiante no comunica su situación y no solicita algún tipo de ayuda, lo que trae como consecuencia que el empleador no se entera en ningún momento que el empleado está estudiando.
Si compañeros de trabajo	En esta situación, el empleado que estudia, les comunica a sus compañeros de trabajo su situación como estudiantes. El

	apoyo por parte de éstos últimos se manifiesta en forma de apoyo moral.
Si amigos	Se manifiesta cuando el apoyo es recibido por parte de los amigos. Este tipo de apoyo es del tipo moral y de aliento para la continuidad de los estudios.
No amigos	El estudiante no recibe apoyo de ningún tipo por parte de sus amigos.
Estrategias de sacrificio	
<i>Código</i>	<i>Descripción</i>
De tiempo con la familia	Se relaciona con el hecho de no brindar el mismo tiempo a la familia ya que ahora debe dedicarlo a los estudios.
De tipo económico	Se manifiesta con la restricción de gastos, para poder pagar la matrícula, sobre todo, recordando que la mayoría de los estudiantes tiene a su cargo la responsabilidad del sustento económico de sus familias.
Trabajar horas extras	Este se manifiesta con el hecho de llevar a cabo actividades en el trabajo como trabajar horas extra, o trabajar menos horas, para poder dedicar tiempo a los estudios.
De tiempo con los amigos	Se manifiesta en una disminución del tiempo dedicado a los amigos, a la diversión o socialización.
Estrategias de negociación	
<i>Código</i>	<i>Descripción</i>
Cambio de roles	Se manifiesta con un cambio del rol del estudiante en su seno familiar, es decir, actividades que regularmente son realizadas por él, ahora son realizadas por algún otro miembro de la familia, con la finalidad de lograr tiempo y espacio para el estudio.
En el trabajo	Este se manifiesta por la obtención de ciertas concesiones con su empleador para encontrar tiempo y espacio para dedicarlos al estudio.
Con los amigos	Son acciones o acuerdo con los amigos para cambiar o posponer actividades sociales.
Estrategias de perseverancia	
Ámbito personal/facilidades	
<i>Código</i>	<i>Descripción</i>
Propósito de meta	Se manifiesta por el convencimiento manifiesto y latente por el estudiante de completar el programa hasta el fin y por una capacidad de elección y de toma de decisiones permanente, anteponiendo el compromiso con el curso y el cumplimiento de actividades de aprendizaje, ante otro tipo de actividades externas al mismo ya sea de tipo social, familiar o laboral.

Alta motivación	Es una actitud constante que el estudiante manifiesta y la mantiene en su trayectoria hasta el término de los estudios.
Tener el bachillerato incompleto	Completar estudios que se habían iniciado en otras etapas anteriores y que habían quedado incompletos o comenzar la etapa de formación correspondiente al nivel medio superior en su vida y que diversos factores externos
Mejor empleo	La intención o la oportunidad de acceder a mejores condiciones de empleo a través de la obtención del Certificado de bachillerato.
Continuar licenciatura	Se manifiesta por la intención de continuar los estudios superiores.
Organización del tiempo	Se manifiesta como una de las herramientas clave para sobrevivir en el curso y adaptarse a la forma de aprender y de generar conocimiento.
Ámbito personal/dificultades	
<i>Código</i>	<i>Descripción</i>
Tiempo sin estudiar	Se considera el período de tiempo transcurrido sin estudiar, en ninguna modalidad, entre el último año de estudios, regularmente el tercer año de secundaria y el inicio del bachillerato a distancia.
No equipo propio	No contar con equipo de cómputo propio, necesario por las características de la modalidad.
No acceso a Internet	No contar con conexión a internet.
No usar herramientas	Se refiere al hecho de no estar familiarizado o no haber usado herramientas de comunicación como procesadores de texto, espacio de comunicación crónica o asincrónica y hojas de cálculo, entre las herramientas más comunes.
Modalidad	Implica el cambio, la transición o la adaptación a la forma de aprender en un ambiente educativo a distancia.
Curso de matemáticas	Se refiere al conjunto de dificultades con dicho curso, que de manera especial declararon haber afrontado la mayoría de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas con el grupo egresados.

Después de establecer las categorías de análisis y codificación para el tratamiento de los datos cualitativos con el grupo de egresados, se continuó con el grupo de administrativos. De la misma manera se establecieron las categorías de análisis que podemos apreciar en la tabla VIII.

Tabla VIII. Matriz de análisis para datos cualitativos, grupo administrativos.

Ámbito	Categoría	Códigos
Factores favorables a la adaptación	Institucionales	Diseño de cursos
		Calidad del trabajo del asesor
	Personales	Apropiación de la modalidad
		Alto nivel de motivación
		Creación de vínculos
Factores desfavorables a la adaptación	Institucionales	Bajo nivel de interacción asesor estudiante
	Personales	Organización del tiempo
		No apropiación de la modalidad
		Bajo compromiso con la meta
Medidas de retención	Institucionales	CAP
		Programa de apoyo a estudiantes de primer ingreso
		Tutorías
Factores de perseverancia	Personales	Motivación intrínseca
		Deseo de superación
		Apoyo familiar
		Vinculación con otros estudiantes
		Vinculación con su ámbito laboral

Fuente, elaboración propia a partir del análisis de entrevistas con el grupo de administrativos.

El diccionario que describe los códigos asignados al análisis de la entrevistas con el grupo de administrativos, lo podemos consultar en la tabla IX.

Tabla IX. Diccionario de códigos entrevistas personal administrativo

Código	Descripción
Diseño de cursos	Se refiere a la flexibilidad como una de las claves del modelo educativo institucional que atiende al modo de aprender del estudiante.
Calidad del trabajo del asesor	Se caracteriza por el mantenimiento de la comunicación asesor-estudiante, así como de una retroalimentación permanente, en tiempo y forma hacia las actividades y productos de aprendizaje del estudiante.

Apropiación de la modalidad	Se caracteriza por la actitud del estudiante hacia una fácil o rápida adaptación al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje y la comunicación, y a un rompimiento oportuno con esquemas de formación escolarizados o presenciales.
Alto nivel de motivación	Se caracteriza por el nivel de motivación demostrado por el estudiante al ingreso y durante su permanencia en el programa.
Creación de vínculos	Se caracteriza por la capacidad del estudiante de crear vínculos o redes de interacción con otros estudiantes y con sus asesores.
Bajo nivel interacción asesor-estudiante	Se caracteriza por un nivel deficiente de interacción entre asesor y estudiante.
Organización del tiempo	Se refiere a que no se logra la organización del tiempo necesaria que demandan los estudios en una modalidad a distancia
No apropiación de la modalidad	Se caracteriza por no lograr la integración del uso de herramientas tecnológicas ni el modo de aprender propios de la educación a distancia.
Bajo compromiso con la meta	Se caracteriza por la debilidad o la ausencia de un compromiso fuerte o sólido con los objetivos a alcanza
Compromisos familiares	Se refiere a no lograr el equilibrio entre las demandas del estudio y los compromisos familiares, por lo tanto, éstos últimos terminan siendo prioritarios al momento de tomar decisiones sobre continuar o abandonar.
CAP	Es el centro de atención personalizada cuya función es orientar a los estudiantes y resolver dudas
Programa de apoyo a estudiantes de primer ingreso	Es un programa cuya finalidad es acompañar a los estudiantes de primer ingreso durante su etapa de adaptación a la modalidad y a la plataforma de aprendizaje. Quienes acompañan a los nuevos estudiantes son estudiantes de las licenciaturas que prestan su servicio social.
Tutorías	Se refiere a las actividades llevadas a cabo por asesores de los programas educativos a nivel licenciatura, y cuya finalidad es dar seguimiento a proyectos de los estudiantes y orientación de tipo académico
Motivación intrínseca	Se caracteriza por la motivación intrínseca del estudiante y que se mantiene durante toda la etapa de estudios.
Deseo de superación	Se manifiesta ya sea por el deseo de obtener un título, por aspirar a mejores condiciones laborales y/o mejorar la calidad de vida
Apoyo familiar	Se refiere al apoyo recibido por la familia.
Vinculación con otros estudiantes	Se manifiesta por la creación de redes de apoyo y comunidades de aprendizaje entre pares.
Vinculación con su ámbito laboral	Se caracteriza por la aplicación inmediata y práctica de los conocimientos en su ámbito laboral

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de entrevistas con el grupo de administrativos.

3.10 Cuestiones éticas

Dado que nuestra investigación fue realizada con la participación de personas adultas, las cuestiones éticas durante este proceso de diálogo, interacción y obtención de datos, fueron rigurosamente cuidadas. En cuanto a la privacidad y la confidencialidad, Sandin (2003), expresa “Los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las

personas que participan en la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas”, (Sandin, 2003). En tal sentido, fueron elaboradas y enviadas a los participantes, cartas de consentimiento en las que de manera autónoma, los sujetos aceptaron su participación de forma voluntaria, sin coerción física, psicológica o moral y sin recibir ningún tipo de indemnización. Las cartas de consentimiento pueden ser vistas en los anexos C y D.

3.11 Límites de la investigación

Nuestra investigación se desarrolló en un contexto en donde la comunicación entre los participantes y el investigador fue posible gracias a la mediación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y casi por completo a distancia, razón por la cual se presentaron algunas limitaciones que se vieron reflejadas principalmente en el número de participantes, mismas que se describen a continuación.

Algunas veces, las circunstancias particulares del entorno en donde tiene la investigación exigen cambios o ajustes que marcan caminos que no estaban considerados en el diseño inicial, dichas modificaciones llevan a la necesidad de tomar decisiones sobre el proceso, en el caso de nuestra investigación detallaremos algunas situaciones que se presentaron en la colecta de los datos y que marcaron los caminos que finalmente se siguieron.

La principal debilidad de esta investigación fue la respuesta por parte de los egresados ya que fue menor a la que se esperaba. El débil interés demostrado por este grupo impidió la construcción de una muestra que representara más adecuadamente a todos los egresados de las dos primeras cohortes de egreso del programa de bachillerato a distancia. En este sentido, Richardson (2000) establece que “el proceso de recolección de datos resulta más difícil cuando los participantes están externos a su institución de enseñanza” (Richardson, 2000). A esto habría que agregar que algunos de los participantes tenían ya dos años de haber egresado de la institución educativa, y esta distancia temporal, podría haber influenciado en su falta de

interés para participar en la investigación, esto trajo como consecuencia que no se consiguiera un mayor número de entrevistas.

Sin embargo, los resultados de esta investigación apoyan la idea de que las respuestas obtenidas y opiniones de los participantes son confiables ya que pueden sentar las bases empíricas para la construcción de conocimientos significativos en el campo de la andragogía con especial atención a la educación a distancia y el desarrollo de estrategias para una conducta perseverante. Si estos resultados fuesen reproducibles en otros estudios, se podría contar con un corpus relevante al tema de la perseverancia en los estudios.

Para la colecta de datos correspondientes a la parte cuantitativa, la localización de los participantes fue posible gracias a la mediación del correo electrónico, y el teléfono, mientras que para la parte cualitativa, tanto a los egresados como a los administrativos (coordinadores) se les solicitó, mediante correo electrónico, una cita para llevar a cabo la entrevista cara a cara, y en los casos en los que ésta no era posible, la entrevista se realizó mediante video-llamada, a través del uso de una computadora con conexión a internet y dispositivos para la comunicación (micrófono, audio y video).

A pesar de que se pudieron vencer algunas barreras, nos quedamos con inquietudes que se tienen que considerar para el ámbito de la investigación en educación a distancia como: el diseño de las investigaciones y la combinación de enfoques tanto cuantitativos y cualitativos así como las estrategias para las colectas de datos y fiabilidad y validez.

Cabe señalar que la decisión de llevar a cabo esta investigación solamente con egresados perseverantes fue con la clara intención de rescatar, desde la voz de los mismos, desde su propia historia de vida como estudiante y desde la construcción de una trayectoria académica, las formas implementadas por ellos para lograr resultados concretos en sus metas y propósitos. Evidentemente, esta investigación está descuidando a los estudiantes no perseverantes, a quienes abandonaron los estudios o a quienes, en algunas de las variantes del abandono no concluyeron o no han concluido el programa educativo. Los estudios de abandono han aportado al campo un sin número de explicaciones a dicho fenómeno, sin embargo y a pesar de esto, la información acerca de los que persisten sigue siendo un campo menos explorado.

Capítulo 4. Análisis de resultados

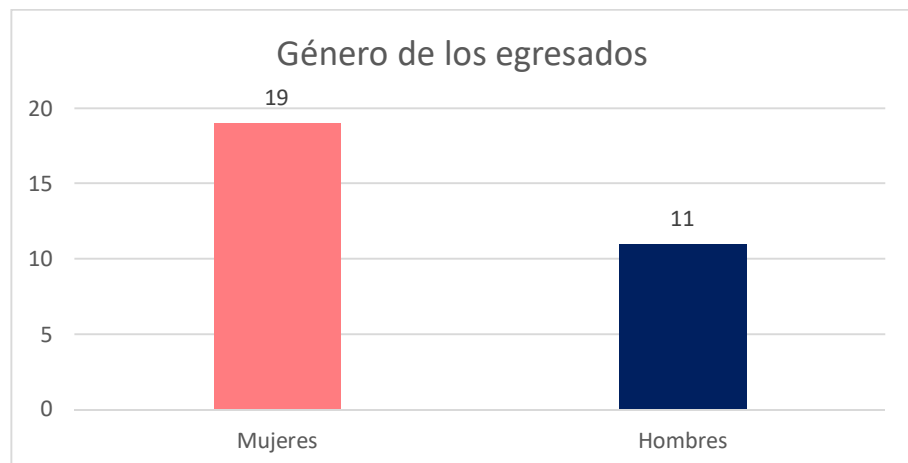
En este capítulo presentamos los análisis realizados a los resultados obtenidos. Está dividido en tres secciones: 1) la descripción sociodemográfica de los informantes; 2) el análisis de los resultados cuantitativos; 3) el análisis de los resultados cualitativos.

Los resultados presentados en este capítulo se basan en las informaciones recolectadas con 30 encuestas electrónicas del mismo número de egresado y que respondieron vía internet. De los 30 egresados, fueron 13 que accedieron a ser entrevistados y finalmente los siete miembros del personal administrativo del Sistema de Universidad Virtual. El levantamiento de estos datos se realizó entre un periodo comprendido entre abril y agosto de 2011.

4.1 Características sociodemográficas

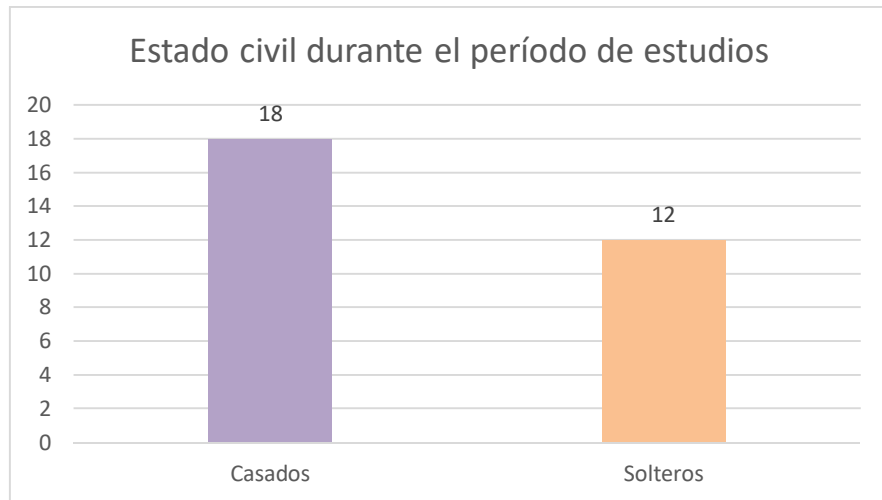
El total de participantes que respondieron la encuesta electrónica fueron 30, de los cuales 19 son mujeres y 11 hombres, Ver figura 11.

Figura 11. Género de los egresados



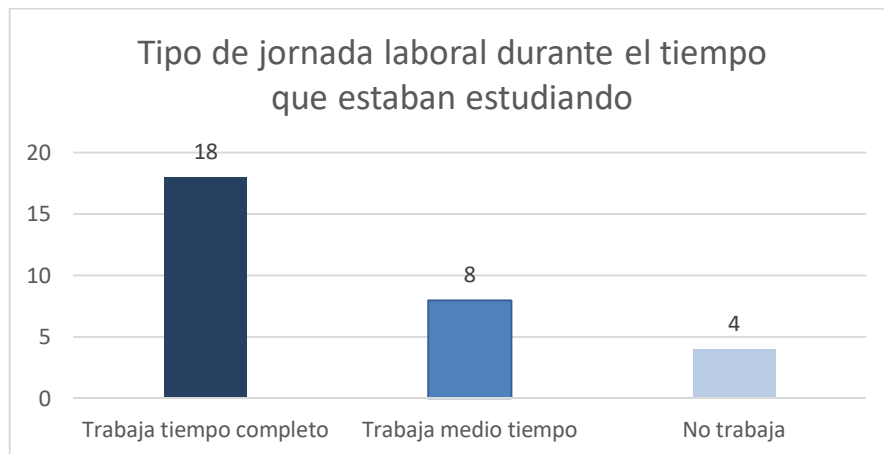
La media de edad de los participantes es de 38 años. En cuanto a su estado civil 18 declararon ser casados en el tiempo que realizaron los estudios y 12 declararon ser solteros en el momento en que realizaron los estudios. Ver figura 12.

Figura 12. Estado civil de los egresados al momento de realizar los estudios



De los 30 encuestados el 18 declararon trabajar a tiempo completo, 8 a medio tiempo y 4 no trabajar durante el tiempo que estuvieron estudiando. Ver figura 13.

Figura 13. Tipo de jornada laboral de los egresados



Como es posible apreciar, casi dos terceras partes de los participantes trabajan con una jornada de tiempo completo y declararon tener pareja o estar casados durante el tiempo

de los estudios, es evidente que las actividades laborales y familiares les demandaban atención, y que tuvieron que desarrollar estrategias para cumplir con los compromisos de dichas actividades. El resultado de las encuestas que presentamos nos permite identificar en cuáles ámbitos se implementaron estrategias y de qué tipo.

4.2 Análisis de los resultados cuantitativos

Presentamos las estrategias de apoyo, de sacrificio y de negociación en cada uno de los ámbitos familiar, laboral y social. El caso particular del ámbito personal lo presentamos al final, considerando la particularidad para establecer estrategias en dicho ámbito, recordemos que consideramos, en este estudio, a las estrategias como el conjunto de acciones emprendidas frente a una condición, situación o problema con el fin de alcanzar un objetivo determinado.

4.2.1 Estrategias de apoyo en el ámbito familiar

En el ámbito familiar, los encuestados manifestaron haber recibido apoyo de su familia, de su pareja o de sus hijos en los casos particulares en donde los hijos ya eran adultos. En el caso del apoyo recibido por la pareja 15 de los 30 admite haber recibido apoyo de la pareja, como lo muestra la Figura 14.

Figura 14. Apoyo de la pareja



El apoyo de la familia resultó ser el ámbito más destacado entre los 30 encuestados ya que 21 de los 30 manifestaron estar completamente de acuerdo con el reconocimiento del apoyo recibido por la familia, como una estrategia para la perseverancia en los estudios. La figura 15 nos muestra los resultados de la encuesta.

Figura 15. Apoyo de la familia



4.2.2 Estrategias de apoyo en el ámbito laboral

En el ámbito laboral, 13 de los 30 encuestados manifestaron estar totalmente en desacuerdo con relación a algún tipo de apoyo por parte de sus empleadores. Ver figura 16.

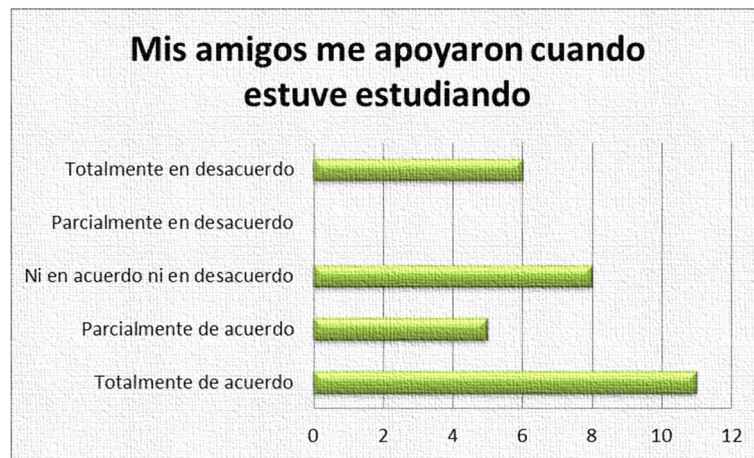
Figura 16. Apoyo del empleador



4.2.3 Estrategias de apoyo ámbito social

En cuanto al ámbito social, encontramos que una tercera parte de los encuestados reconocieron el apoyo de amigos dentro de su etapa de estudiante. Ver figura 17.

Figura 17. Apoyo de los amigos



4.2.4 Estrategias de apoyo ámbito personal

En cuanto al ámbito personal, observamos, Figura 18, el reconocimiento de la autodeterminación como una estrategia para la perseverancia con 28 de los encuestados que estuvieron totalmente de acuerdo.

Figura 18. Autodeterminación



4.2.5 Estrategias de sacrificio en el ámbito familiar

Una de las estrategias de sacrificio en el ámbito familiar estuvo relacionada con el tiempo que se dejó de pasar con la familia. En la Figura 19 podemos ver como 12 de 30 estuvieron parcialmente de acuerdo con haber vivido esta forma de sacrificio.

Figura 19. Sacrificio ámbito familiar



4.2.6 Estrategias de sacrificio en el ámbito laboral

Los resultados en el ámbito laboral ponen de manifiesto que no en todos los casos se implementó alguna estrategia que implicara algún tipo de sacrificio. Ver Figura 20.

Figura 20. Sacrificio ámbito laboral



4.2.7 Estrategias de sacrificio en el ámbito social

Con los resultados obtenidos en la encuesta acerca de las estrategias de sacrificio en el ámbito social, también se encontró que en igual número de participantes, siete opinan estar en desacuerdo con el hecho de haber sacrificado su vida social, mientras que otros siete admiten que para ellos si significó un sacrificio. Ver Figura 21.

Figura 21. Sacrificio ámbito social



4.2.8 Estrategias de sacrificio en el ámbito personal

En el ámbito personal, el tiempo de descanso demostró ser la estrategia implementada para cumplir a tiempo con las actividades de estudio. Ver Figura 22.

Figura 22. Sacrificio ámbito personal (tiempo)



Un aspecto que llamó la atención es el hecho de que el aspecto económico no fue considerado como una estrategia para la perseverancia ya que no significó algún tipo de sacrificio. Ver Figura 23.

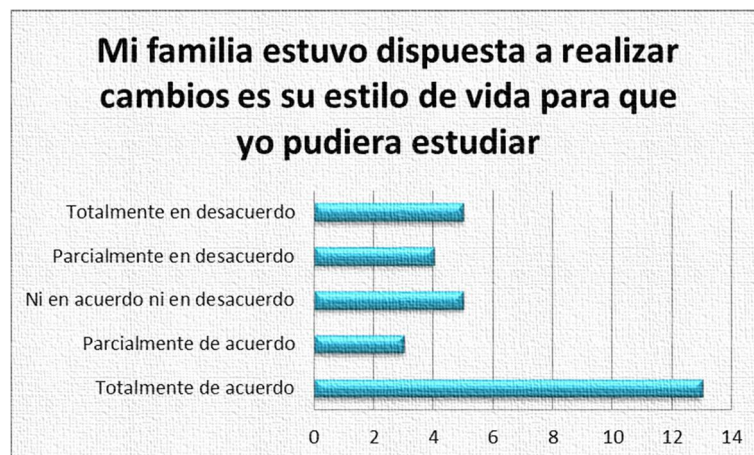
Figura 23. Sacrificio ámbito personal (económico)



4.2.9 Estrategias de negociación en el ámbito familiar

En el ámbito familiar, 13 de los 30 encuestados estuvieron totalmente de acuerdo en que el cambio en los estilos de vida fue determinante para su vida como estudiantes. Ver Figura 24.

Figura 24. Negociación ámbito familiar



4.2.10 Estrategias de negociación en el ámbito laboral

Las estrategias de negociación en el ámbito laboral no representaron una presencia significativa, ya que casi la mitad de los encuestados manifestaron no estar totalmente de acuerdo si para ellos implicó hacer cambios en el trabajo y con ello poder finalizar. Ver Figura 25.

Figura 25. Negociación ámbito laboral



4.2.11 Estrategias de negociación en el ámbito social

Con los amigos se logró negociar el tiempo “social” de aquéllos que estaban estudiando ya que aquéllos cedían su tiempo e intereses. Ver Figura 26.

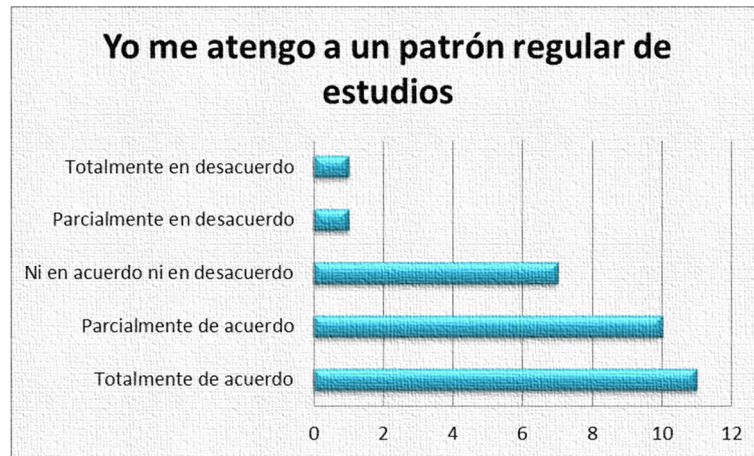
Figura 26. Negociación ámbito social



4.2.12 Estrategias de negociación en el ámbito personal

En el ámbito personal, la auto-negociación queda evidente cuando los entrevistados manifestaron seguir un patrón regular de estudios. Ver Figura 27.

Figura 27. Negociación ámbito personal



4.2.13 Síntesis de los resultados cuantitativos

En el ámbito familiar, el apoyo recibido significó para los estudiantes un mecanismo clave y fundamental para iniciar, mantenerse y perseverar hasta finalizar el programa. El sacrificio tuvo su mayor impacto bajo la forma de tiempo no dedicado a la familia, mientras que la negociación se reflejó de manera que mientras se fue estudiante, algunos roles cambiarían, pero una vez terminado obtenido el certificado, las dinámicas familiares volverían a su origen.

En el ámbito laboral, las estrategias de apoyo desarrolladas no tuvieron un fuerte impacto con los empleadores, pero sí con los compañeros de trabajo. Las estrategias de sacrificio o de negociación tampoco se presentaron, esta situación es el resultado, de que la mayoría de los estudiantes no comunicaron a sus empleadores que estaban estudiando.

En el ámbito social, el apoyo y el sacrificio se vieron reflejados bajo la forma de un apoyo moral y a través de no salir con los amigos por tener que quedarse en casa a cumplir con las tareas.

Finalmente en el ámbito personal, la auto-determinación, la organización del tiempo y el compromiso con la meta fueron los tres mecanismos que contribuyeron para la perseverancia.

4.3 Análisis de los resultados cualitativos

En esta parte, se presentan los resultados del análisis realizado al contenido de las entrevistas llevadas a cabo con los egresados y con el personal administrativo. El análisis de dichos resultados consideró como base para la exploración, las estrategias propuestas por Yum et al, *apoyo, sacrificio y negociación* en los cuatro ámbitos: *familiar, laboral, social y personal* (Yum, Jessie C. K., Kember, David and Siaw, Irene, 2005) implementadas por los estudiantes durante la etapa de su vida que fueron estudiantes a distancia en un programa de bachillerato. Se profundizó también en las dificultades que los estudiantes presentaron durante sus estudios, con la finalidad de establecer relaciones entre las mismas y el tipo de estrategias implementadas. Por lo que se refiere al análisis del contenido en las entrevistas con el personal administrativo, el enfoque buscó identificar los factores favorables a la adaptación, los no favorables, así como las medidas de retención y los factores de perseverancia.

El trabajo de análisis se realizó desde de un paradigma interpretativo, el cual se caracteriza, entre otras cosas, por no pretender hacer generalizaciones de los resultados obtenidos, de la misma manera tampoco es posible establecer relaciones de causa y efecto debido a la diferencia de condiciones que experimentaron los egresados durante su vida como estudiantes a distancia, se debe recordar que la función final de este paradigma consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas a los egresados y con los administrativos.

4.3.1 Estrategias de apoyo

El apoyo es entendido como todas aquéllas *ayudas prácticas* bajo sus diferentes formas, y que se obtiene de la familia, del empleador o compañeros de trabajo y los amigos. De esta manera, las personas que rodean al individuo lo ayudan activa y permanentemente para que éste alcance sus metas de estudio.

Las formas de apoyo se manifiestan de diferentes maneras, van desde lo que el propio egresado perseverante llama apoyo moral o de acompañamiento hasta el apoyo técnico para el uso y manejo de la plataforma de aprendizaje. Expresiones encontradas en las entrevistas con los egresados dan cuenta de esta actitud en extractos como los siguientes:

“¿Apoyos?...Pues de todos, ¡eeeh! En primer lugar, este... anímico siempre me echaban porras, al contrario, en lugar de decir, mamá ¿Cómo que vas a estudiar?, al contrario, me decían bravo mama, ¡échale ganas!” Caso#2.

Otro tipo de apoyo de la familia se manifiesta en el procurar el tiempo para que quien está estudiando pueda dedicar el tiempo para estudiar, hacer actividades y enviar tareas, como se ilustra en el caso siguiente:

“De mi familia recibí mucho apoyo sobre de mis hijos, de mis papas, este me tuvieron mucha paciencia, ya que yo la mayor parte del tiempo me la pasaba en el ciber, después de que salía de trabajar llegaba encarrerada, les daba de comer y me iba al ciber a hacer mis actividades” Caso#1.

Se puede decir que una actitud de solidaridad tomada por la familia cercana al estudiante a distancia, es una manera de manifestar el apoyo al mismo y que lograr sus resultados al

fortaleciendo la perseverancia y la continuidad, tal como lo podemos encontrar en el siguiente fragmento de entrevista:

“Todo, paciencia, tiempo, apoyo sobre todo de mi hermana, de mi marido y de mi hijo que, ellos ya terminaron sus carreras y mi hijo que estaba estudiando, ellos fueron mi mayor apoyo.” Caso#9

En cuanto al tipo de apoyo recibido en el ámbito laboral, un alto porcentaje de los casos manifestaron no haber recibido apoyo alguno de su empleador, ya sea porque el mismo estudiante nunca comunicó a su empleador que estaba estudiando el bachillerato o, en otros casos porque, aparentemente el hecho de estar estudiando “apenas” el bachillerato parecía ser motivo de pena. También nos percatamos, por los comentarios emitidos por los propios entrevistados que todavía existía, en el año 2012 cierta duda sobre “estudiar a distancia”, o a través de la computadora, es decir, existía una postura de “desconfianza” hacia la educación a través de la virtualidad. Por ejemplo:

“...De mis amigos si recibí apoyo porque había veces que yo tenía alguna duda ellos me explicaban y ellos te animaban, me alentaban mucho a estudiar el bachillerato, sobre todo porque yo les decía que me daba pena...” Caso#1

Otro ejemplo de esta percepción hacia el hecho de estudiar en línea lo tenemos en el siguiente caso:

“...Para mucha gente es nuevo esto de estudiar en línea y si como que se asustan un poco al pensar que pues no tienes un profesor enfrente de ti y... a lo mejor es difícil, pero yo siempre les decía: no, está muy bien, es sencillo, incluso se me hace más a gusto que en la educación presencial, y a veces me decían <<como que no creo>>...” Caso#7

La mayor parte de los entrevistados no comunicaron a sus empleadores que estaban estudiando, por lo que no fue necesario implementar algún tipo de estrategias para mantenerse en el camino hacia su meta, sin embargo, si aplicaban o ponían en práctica los aprendizajes o competencias que iban desarrollando, por ejemplo:

“...estuve en un despacho de abogados y ellos no sabían realmente de que se trataba ni me decían, ya es tarde o ya es temprano, o como te ha ido con alguna tarea, no, en realidad no. MRGT: ¿En esa parte, ellos no se involucraron? ESHA: No se involucraron, en algunas tareas yo, sin que ellos se dieran cuenta por ejemplo, me mandaron investigar este un método donde teníamos que ver la planificación de un proyecto, planeación de proyectos, entonces sin que ellos se dieran cuenta, yo fui instalando las cosas ¿no?, viendo... hacer un sistema para todos los expedientes, los boletines, ver que se trabajaba, con que juzgados y pues de acuerdo a eso, ir haciendo mi tarea ¿no?, al final sí, ya pude reportarle a la maestra, ya tengo contaditos todos mis archivos, tengo mis boletines, tengo varias cosas ¿no? Me sirvió para el trabajo, y los licenciados no se dieron cuenta, en el momento en que yo salí, les pude entregar una base de datos que les gustó mucho...” Caso#3.

Otro caso que ilustra la posibilidad de que el estudiante no comunica su situación a las personas con las que convive en su ámbito laboral lo tenemos enseguida:

“...la verdad es que ellos casi ni estaban enterados que yo estaba haciendo la escuela, sinceramente, si se los mencione una que otra vez, pero mi trabajo era muy... pues yo era un supervisor de un grupo de limpieza industrial y entonces la verdad es que no interactuaba mucho con ellos y con mi supervisor y mis demás jefes si interactuaba un poco pero muy limitado al trabajo y no era tan personal ni les mencionaba gran cosa de eso y sinceramente no necesitaba, yo sentía que no necesitaba pedirles apoyo...” Caso#7

En este otro ejemplo, tenemos el caso de uno de los estudiantes que aunque no comunicó a su empleador acerca de su situación como estudiante, si lo hizo con sus compañeros de trabajo y ellos le brindaron su apoyo moral:

“...no les comenté a muchos que estaba yo estudiando, nada más a una compañera, a una amiga de toda la vida y me dijo ¡adelante!...” Caso#9

En el ámbito del apoyo social, sucedió algo similar, aunque en menor medida, al del ámbito laboral, ya que los amigos que estaban enterados de la situación se limitaron al apoyo de tipo moral, por ejemplo:

“...Pues solo moral, si, apoyo moral y pues “qué bueno que estas estudiando” “échale ganas...” Caso#

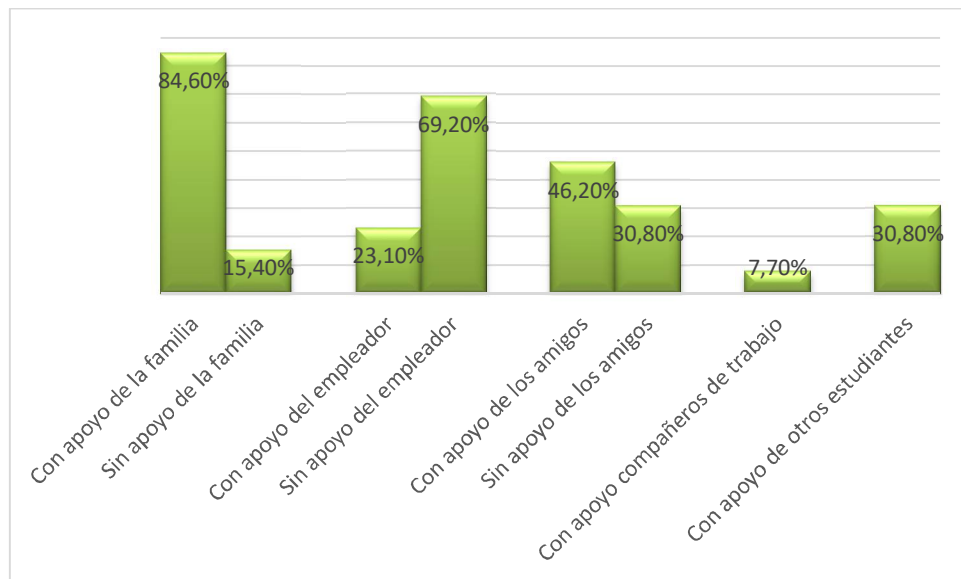
En las entrevistas, algunos egresados manifestaron que el apoyo se había extendido más allá de los tres ámbitos considerados para la investigación, y alcanzaron a los otros estudiantes, lo cual se consideró como una variable más, quedando como apoyo de otros estudiantes. Veamos el ejemplo:

“...Si, también trabajábamos en equipo y siempre nos conectábamos por el Messenger o mediante correos y... si...si... si hice amistad con varios equipos. Por ejemplo hubo uno que vive en Canadá, él nos apoyaba mucho, nos enviaba páginas de internet, donde buscar, nos explicó algunas dudas que nosotros teníamos en cuanto a las actividades y nos las explicaba y él nos apoyaba muchísimo. JST¹⁶ también ella vive aquí en Guadalajara, tiene un negocio aquí por La Paz y Chapultepec, y ella también, ella también me apoyaba mucho porque ella tiene mucha experiencia porque ella viaja mucho...” Caso#1

¹⁶ En el audio original se menciona el nombre completo de esta estudiante, para efectos de esta investigación y para garantizar la confidencialidad se escriben solamente las iniciales del nombre.

Finalmente, en la Figura 28, presentamos los resultados sobre las estrategias de apoyo en todos los ámbitos, para la construcción consideramos la frecuencia de códigos con referencia a los diferentes tipos de apoyo.

Figura 28. Resultados por frecuencia de códigos en estrategias de apoyo.



4.3.2 Estrategias de sacrificio

Las estrategias de sacrificio en el ámbito laboral fueron poco mencionadas por los entrevistados, esta situación tiene sentido si recordamos que la mayoría de nuestros entrevistados no comunicaron a sus empleadores de su rol como estudiantes, por lo que ninguna forma de sacrificio no fue necesaria para seguir estudiando, veamos el ejemplo:

“...Y en tu ámbito laboral, ¿tuviste que hacer algún tipo de sacrificio? MLLG: No, porque aquí yo tengo que cumplir con mi trabajo, así que no podía sacrificar nada, independientemente de mi trabajo, era la escuela, totalmente...” Caso#9

En otro ejemplo, encontramos que el hecho de trabajar, no complicaba la vida de estudiante:

“...en lo laboral, nunca tuve que pedir permiso para entrar tarde o salir temprano en todo eso me acomodaba perfectamente bien...”Caso#10.

Otro ejemplo nos ilustra como los estudiantes que trabajan por su cuenta, tampoco tuvieron que realizar algún tipo de sacrificio, por ejemplo:

“...No, realmente no, más bien fue personal, como estaba yo en mi propia empresa, podía yo dejar de hacer cosas...”Caso#6

En el ámbito familiar, algunos de los entrevistados manifestaron que el mayor sacrificio se hizo la dejar de pasar el tiempo con la familia:

“...En mi ámbito familiar tuve que hacer muchos sacrificios, especialmente porque yo tengo a mis papas, a mi cargo los descuidaba un poquito, también lo de mis niños que estaban chiquitos, este, los encargaba, me los cuidaban para yo poderme ir a hacer las tareas, les quitaba un poco de su tiempo de ellos conmigo, y para terminar mi bachillerato yo estaba a punto de dejar la toalla porque fue una época en la que mi padre estuvo en fase terminal y yo estuve con él cinco meses en el hospital...”Caso#1

El factor que más incidencia tuvo fue el tiempo con la familia:

“...Pues más que nada el tiempo para mi familia, eso fue el más...”Caso#2

El tiempo con la familia, significaba el sacrificio también a las actividades con ellos y no solamente durante la semana, sino, como en muchos casos de estudiantes a distancia, se aprovechan los fines de semana para estar al día con las actividades, por ejemplo:

“...como te digo, convivir mucho menos, sobre todo los fines de semana, había veces que si tenía yo muchos deseos de estar con ellos, o de obligaciones también y este, pues los tenía que dejar de lado ¿no? Los tenía que dejar de lado porque tenía que cumplir y había un horario y era hasta las doce y si no, ¡no hay nada!...”

En un caso específico, se hace alusión al apoyo recibido por la pareja, aquí el ejemplo:

“...Yo creo que un poco la convivencia con mi esposa, porque pues ahí si ella... pues si lo sentía un poco de que, yo estaba... me levantaba y me ponía a trabajar en la computadora y le decía pus por favor “dame chanza” de estar acá estudiando... yo cuando estoy estudiando se me va la atención muy fácilmente entonces con cualquier cosa que me digan oye esto ... se me va completamente la concentración y entonces le decía, bueno, pues dame chanza esas horas que voy a estar en la computadora de estar completamente inmerso ahí ¿no?...”

En el ámbito social, los sacrificios se tradujeron en forma de actividades sociales o recreativas que tuvieron que dejarse de hacer por dedicar el tiempo a estudiar, tenemos este ejemplo que ilustra que el sacrificio está presente en todos los ámbitos:

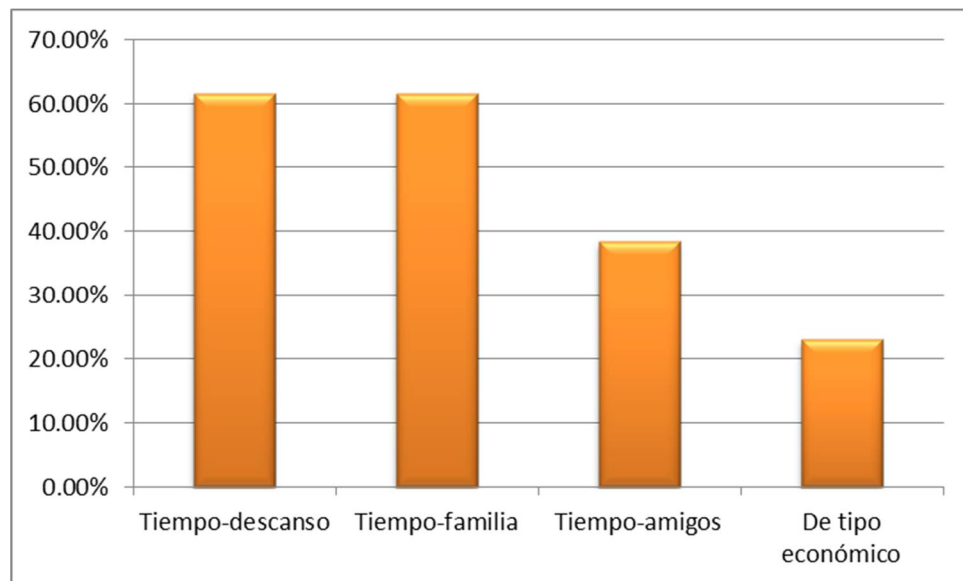
“... ¿Y en tu ámbito social, con tus amigos? MLLG: Si, si tuve que hacer, es que sacrificas todo, al momento de tomar la decisión de estudiar, sacrificas tu familia, sacrificas tu vida social, y sacrificas todo, para poder cumplir y llegar a la meta...”Caso#9

Otro caso que da ejemplo del sacrificio que representa en el ámbito personal el hecho de ser estudiante es el siguiente:

“...sacrificio, sacrificio en si no, nada más, pues si el tiempo porque tenía un rol de vida diferente al que tenía que llevar con mi bachillerato a distancia porque pues a veces me quitaban hasta 3-4 horas en una sola actividad, entonces pues a veces no nada más era una eran 3-4 que tenía que entregar el mismo día y empezaba desde las 6 de la tarde que llegaba yo hasta la una de la mañana, dos de la mañana haciendo las actividades entonces, pues más que nada era el sacrificio del tiempo...”Caso#10

Finalmente, la Figura 29 nos muestra los resultados, por frecuencia de códigos de las estrategias de sacrificio en los ámbitos más representativos.

Figura 29. Resultados por frecuencia de códigos en estrategias de sacrificio



4.3.3 Estrategias de negociación

Este es el ámbito más débil ya que no se encontraron evidencias significativas en los datos analizados. En este sentido podemos inferir que el hecho de que el estudiante no

informa o comunica a las personas cercanas a su círculo familiar, social o laboral que ha iniciado estudios formales, lo lleva a seguir realizando los roles asumidos con anterioridad a su faceta de estudiante y los que si hacen intercambio de roles representa a la minoría. Al entrevistar a los egresados, con la finalidad de saber si implementaban algún tipo de estrategia de negociación para realizar con menos dificultad sus actividades de estudio, la mayoría de ellos manifestaron no haber hecho ningún tipo de negociación...

“... ¿Tuviste que hacer algún tipo de negociación en tus ámbitos, ya sea familiar, laboral o social? MBV: No, no, mis hijas ya son grandes, la más pequeña tiene 17 años, entonces eso también me permite tener tiempo para mí, y no, pues cada quien en su trabajo y sus tareas y todo no, no lo llamo sacrificio y es algo que estoy disfrutando, si me está costando bastante trabajo, pero pues igual vale la pena...” Caso#11

Otro ejemplo que refleja que el sacrificio fue en el ámbito familiar y social, es el siguiente:

“... ¿Tuviste que hacer algún tipo de negociación en algunos de estos ámbitos, familiar, laboral, social? MLLG: Pues más que nada fue en el familiar, que cuando terminara, pues volvía todo a nuestra vida anterior. Y hoy en día ya cada quien tiene su rol durante ese tiempo yo ocupe el apoyo más que nada de mi marido, fue el que más me apoyo y de mis hijos, porque pues tienes que sacrificar que si tenías planeado los fines de semana ir a algún lado, pues ya no iba porque tenía que hacer tarea y si íbamos a un lugar donde yo pudiera estudiar pues yo me ponía a hacer tarea, a estudiar y ellos pues a divertirse...” Caso#9

Una estudiante, que manifestó ser divorciada y tener un hijo adulto, refleja, que es una situación que le permitió no necesitar negociar tiempos o roles para estudiar, ya que esta situación le implicaba menos compromisos familiares:

“... ¿Tuviste que hacer algún tipo de negociación, aquí con tu familia, con tus amigos, en tu trabajo? ESHA: Bueno en mi caso no tanto porque soy divorciada, no tengo que atender marido, mi hijo ya está grande, tiene veintitrés años, al principio si vivía aquí conmigo, ya después ya no, ya se fue a vivir independiente, no tenía que estarlo cuidando, no tenía que estar con él, entonces, si ciertamente, tenía más libertad de manejar mi tiempo...”Caso#3

4.4 Estrategias en ámbito personal o factores de perseverancia

En el ámbito personal las estrategias de adaptación implementadas por los estudiantes se encontraron superpuestas a través de los relatos y testimonios, es decir, para ellos, no existen diferencias tangibles entre el apoyo, el sacrificio y la negociación. Al contar su experiencia, los estudiantes nos dejan ver como lograron, a través de diferentes mecanismos, resolver las dificultades que les implicó la vida de estudiante y como dichos mecanismos contribuyeron a la perseverancia de los estudiantes y de esa manera, finalizar el programa. El siguiente caso, es posible comprobar como el estudiante implementó sus propias estrategias para perseverar:

*Pregunta 3_MRGT: ¿Qué hacías para cumplir tus actividades de estudio?
JMM: En esto, yo fundé mi estilo, me hice un método para mí, me ayudó mucho las materias de cognición que tomamos, la administración y todo, pero básicamente yo son tres ejes que son el orden, método y disciplina. El orden es en mis notas y mira créeme que es contrario hasta lo que yo había vivido en ese momento, lo que viví hasta antes del bachillerato, llevé orden en mis notas llevé orden en mi agenda para entregar trabajos, te voy a decir que hasta ahorita ni un solo trabajo lo entregué fuera de tiempo y ese es en cuanto al orden, mis notas, los cuadernos que yo usaba etc. La segunda era el método que es el que*

yo te decía que era leer, leer, ya que leía hacia un resumen y luego un cuadro, un mapa conceptual, y el tercero que es el más difícil es la disciplina yo me hice horarios como si yo estuviera yendo a la escuela yo decía bueno pues voy a pensar que entro a la escuela a las seis y a las cinco me tengo que parar, y a las cinco o diez para las cinco estaba aquí en la computadora y muchas veces terminaba como hasta las diez u once pero son básicamente esas: orden, método y disciplina...”Caso#8

El siguiente caso se muestra que el hecho de tener un propósito de meta y el querer terminar el bachillerato fueron factores fundamentales para mantenerse perseverante:

“...Pues eran mis ganas de que yo siempre había querido terminar mi bachillerato de que lo deje trunco, este nada más que ya por el trabajo, por los hijos, por el matrimonio, ya no tuve la oportunidad, y ya gracias a la virtualidad ahí sí, dije, yo voy a terminarlo y lo termine. Ahí, este... pues yo creo que es una gran oportunidad para las personas que tenemos que trabajar, para las personas que tenemos hijos este... el estudio virtual porque así, terminamos con una ilusión que siempre habíamos querido tener, de seguir estudiando, y seguir preparándonos...”Caso#1

La aspiración a tener un mejor empleo, combinado con el grado de significatividad, que dan al aprendizaje y la aplicación que tiene en su contexto laboral, fueron otros de los factores que se presentaron en el ámbito personal para mantener la perseverancia en los estudios:

“...: Empiezas a estudiar y te gusta, porque empiezas a conocer cosas y te da gusto que puedes pues pensar con un poquito más de profundidad y... indagar más cosas, te sirve en el trabajo. En el trabajo vas viendo, que bueno pues sí, si estas un poquito más preparada, funcionas mejor, te va mejor, te pueden promover, y este... y luego dices... bueno aunque cambie de trabajo, puedo

encontrar un mejor trabajo si ya tengo la calificación de tener preparatoria y conforme va pasando el tiempo te das cuentas que te sirve, entonces dices, pues no, no lo quiero dejar, me está sirviendo en todo...”Caso#3

El deseo de continuar los estudios a nivel licenciatura, es también, dentro del ámbito personal, un factor determinante para continuar perseverante con el propósito:

“...El querer estudiar una carrera más, no quedarme estancado en la secundaria y todo eso, este... creo que fue la principal motivación, ingresé dos veces a la preparatoria y las dos veces me salí, por problemas familiares, la mayoría de las veces, entonces yo me salí de mi casa y deje de estudiar por trabajar por sobrevivir, ahora sí que por sobrevivir, y deje de estudiar, pero yo siempre tuve en mente que quería estudiar...”Caso#10

En otro ejemplo, que combina dos factores como son el tener el bachillerato trunco y después continuar la licenciatura, lo tenemos en el siguiente caso:

“...Pues yo creo que yo... mira... mmm... tuve una educación trunca, yo soy de una familia de escasos recursos y hubo un tiempo en el cual, yo dije, bueno voy a dejar la educación un tiempo y ponerme a trabajar, pero siempre retrasé... en mi cabeza siempre estaba pensando, tengo que superarme tengo que ponerme a estudiar y tengo que sacar una licenciatura...”Caso#7

Otro ejemplo que combina una alta motivación, el deseo de estudiar una licenciatura y tener un mejor empleo, lo tenemos en el siguiente caso:

“...en mi cabeza siempre estaba pensando, tengo que superarme tengo que ponerme a estudiar y tengo que sacar una licenciatura y saber que no soy una persona vieja, tengo 28 años, pero de todos modos mi superación personal lo

que me motivaba más que nada, en mi trabajo a veces se torna muy pesado y con sueldos muy bajos, entonces yo decía, ya no quiero ser un obrero siempre obrero, ya no quiero ser un obrero siempre yo quiero ser mi propio patrón, quiero ser alguien en la vida, quiero ser alguien que se supere, alguien que gane bien sin esforzaste tanto...”Caso#10

Una de las estrategias, en el ámbito personal, es sin duda alguna, la organización del tiempo, que resulta ser un factor determinante en la perseverancia, citamos algunos ejemplos:

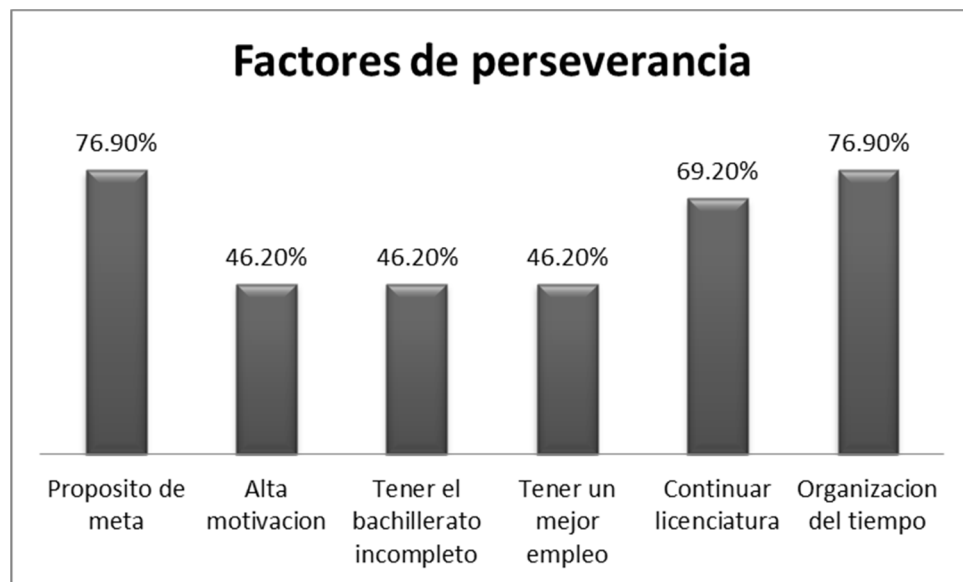
“...ahora sí que es cuestión de organizarse, trabajo por la mañana, llego doy de comer, hago la comida y ahora sí que córrele al estudio y es una gran ventaja, es una de las ventajas que tiene la forma virtual, no hay que salir de casa, no hay que trasladarse a ningún lado, yo les comentaba, salgo de la cocina y entro al estudio...”Caso#11

“...Pues apegarme más que nada a los cronogramas cuando comenzaban los semestres, sacaba mis cronogramas, los apuntaba en unas hojas de Excel y los ponía pegados en el refrigerador de mi casa o en donde mejor los veía y de ahí iba viendo las actividades que tocaban que actividades comenzaban, que actividades terminaban, este... las fechas de entrega si permitían o no permitían entregas posteriores y todo ese tipo de cosas fueron los que me ayudaron a cumplir con todo pues, me iba a adaptando al cronograma y a las entregas para que no se me pasara ninguna...”Caso#10

“...dedicarle el tiempo y pues pienso que fue muy importante o debe ser en el caso de muchos compañeros que ya por la edad ya sabemos que es lo que queremos un interés ya fijo de porque queremos hacer eso entonces pues ya no se pone uno tantas excusas es darle el tiempo y tener las ganas principalmente...” Caso#6

En el análisis de los resultados encontramos seis estrategias, dentro del ámbito personal que se repitieron con mayor frecuencia en cada uno de los 13 encuestados, dichas estrategias fueron: el propósito de meta, alta motivación, tener el bachillerato incompleto, tener un mejor empleo, continuar la licenciatura, y finalmente, organizar el tiempo. La Figura 30 nos muestra el porcentaje en que fueron mencionados cada uno de estos elementos, y en dónde destacan el propósito de meta y la organización del tiempo con un 76.90% de las veces en que fue mencionada como estrategia para perseverar, le sigue el deseo de continuar la licenciatura con un 69.20%. Finalmente con el mismo porcentaje de 46.20%, una lata motivación, tener el bachillerato incompleto y aspirar a un mejor empleo.

Figura 30. Estrategias en el ámbito personal/factores de perseverancia.



4.5 Dificultades para estudiar a distancia

Con la finalidad de encontrar relaciones entre las estrategias decidimos saber cuál fue el origen de la implementación de dichas estrategias, así que preguntamos cuáles fueron las dificultades presentadas por los estudiantes para estudiar a distancia. Encontramos que la

principal dificultad mencionada por los entrevistados fue la apropiación de la modalidad, mencionada en el 69.20% de los casos.

Le siguen el no tener equipo propio, el no usar las herramientas (informáticas) y el curso de matemática, con un 30.80%.

El hecho de haber dejado mucho tiempo sin estudiar, y el no tener acceso a internet, fueron dos dificultades que se presentaron en el 15.40% de los casos.

En la Figura 31 encontramos una ilustración de los resultados arriba mencionados, cabe mencionar que las respuestas dadas por los estudiantes tienen una relación directa con las aportadas por los administrativos en el apartado siguiente.

Figura 31. Dificultades percibidas por el estudiante adulto cuando se estudia a distancia



4.6 Factores que favorecen la permanencia: el punto de vista administrativo

Desde el punto de vista de los administrativos de la institución educativa, quienes son responsables de administrar y coordinar las acciones entre asesores (profesores) y estudiantes (alumnos), existen factores que favorecen o desfavorecen la adaptación de los estudiantes al sistema formativo elegido y que influyen en la perseverancia del estudiante.

4.6.1 Factores favorables a la adaptación

Dentro de los factores que pueden favorecer la adaptación de las personas a su rol como estudiante se encuentran, en primer lugar la apropiación de la modalidad, con alcance del 47%, con relación al total de factores, ver la figura 34, dicha adaptación es caracterizada por la actitud del estudiante hacia una fácil o rápida adaptación al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje y la comunicación, y a un rompimiento oportuno con esquemas de formación escolarizados o presenciales.

Es importante señalar que la adaptación a la modalidad no es un factor aislado y que se encuentra estrechamente vinculado con la autodeterminación por lograr el objetivo, ya que si ésta se encuentra fortalecida entonces este mismo empuje les permitirá desarrollar las estrategias para su adaptación a la modalidad o en su caso para generar las condiciones que les permitan transitar con éxito para lograr su meta. Otro factor está representado por la capacidad de crear redes de apoyo.

“...el que tu logres adaptarte a una modalidad así tiene que ver con tu trabajo con pares, con tu generación de redes y con la consolidación de una comunidad, si se logra acabas el programa a pesar de todas esas condiciones...”LGC

Como lo hemos visto a lo largo del desarrollo de este trabajo de análisis es complejo tratar de aislar los factores, como en el caso de la adaptación a la modalidad y su relación con la organización de tiempo, como lo comentaban algunos de los entrevistados:

...la adaptabilidad al medio ya que la mayoría de nuestros estudiantes antes de esta experiencia no han tenido un trabajo formal a distancia, otro factor puede ser la distribución del tiempo como un factor determinante del éxito que los estudiantes puedan tener a lo largo de su trayectoria académica...”LTI

“...Me parece que ahí, primeramente es que ellos conozcan nuestro modelo sepan el sistema al que están entrando, mucho de ellos claro que no tienen la experiencia

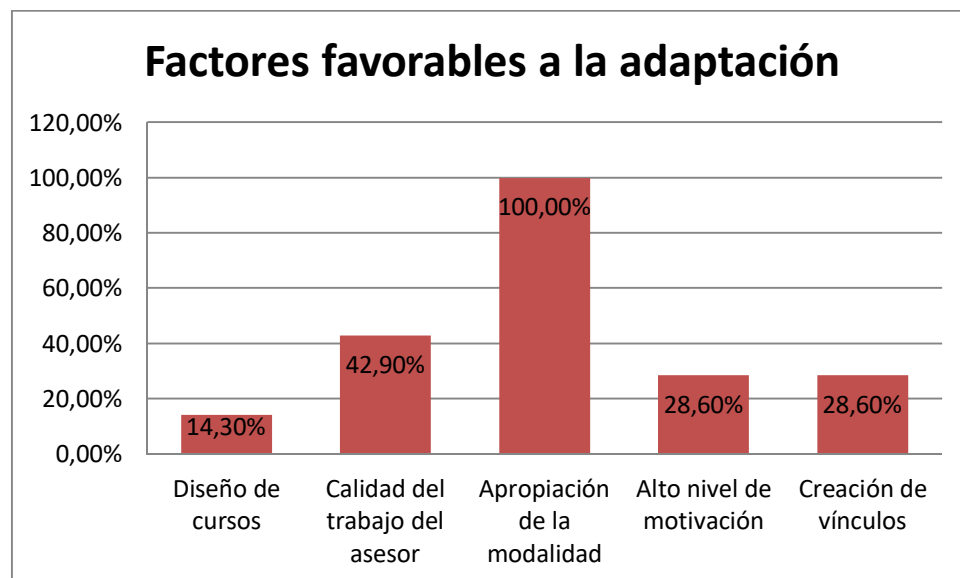
de lo que es un curso en línea, entonces si es su primera vez, si va a ser un poquito más difícil habituarse a lo que es la modalidad...”LAO

“...Los factores por parte de ellos (los estudiantes) sería la cuestión de la motivación, sí de la superación...la cuestión de la mejora laboral...”LED

“...La interacción juega un papel súper importante... el apoyo como sus compañeros en esta comunidad de aprendizaje ha sido un factor de retención... creo que los compañeros son un factor bien importante...”BDI

En la Figura 32 podemos ver los resultados recabados en las entrevistas con los administrativos, en dónde encontramos que el factor “apropiación de la modalidad” fue mencionado en el 100% de los casos, seguido por la calidad del trabajo del asesor mencionado en el 42.90%. Los factores como el alto nivel de motivación y la creación de vínculos fueron mencionados en el 28.60% de los casos. Finalmente, el diseño de cursos fue mencionado en el 14.30% de los casos como factor favorable a la adaptación.

Figura 32. Factores favorables a la adaptación



4.6.2 Factores desfavorables a la adaptación

Sobre los factores desfavorables a la adaptación, de acuerdo a lo manifestado por los entrevistados, identificamos los siguientes seis: bajo nivel de interacción con el asesor, la organización del tiempo, la no apropiación de la modalidad, el bajo compromiso con la meta, factores de tipo económico y finalmente factores relacionados con la salud. Leeremos a continuación algunos extractos de entrevistas para comprender mejor esta percepción:

“...no tener habilidades en el manejo de las tecnologías, la neta es que si te trunca si no eres autogestivo... si no buscas esas intenciones de sobrevivencia...”LGC

“...La distribución del tiempo...en función de todas las tareas y los roles que desempeñan nuestros estudiantes actualmente, son padres de familia, trabajan en una empresa...”LTI

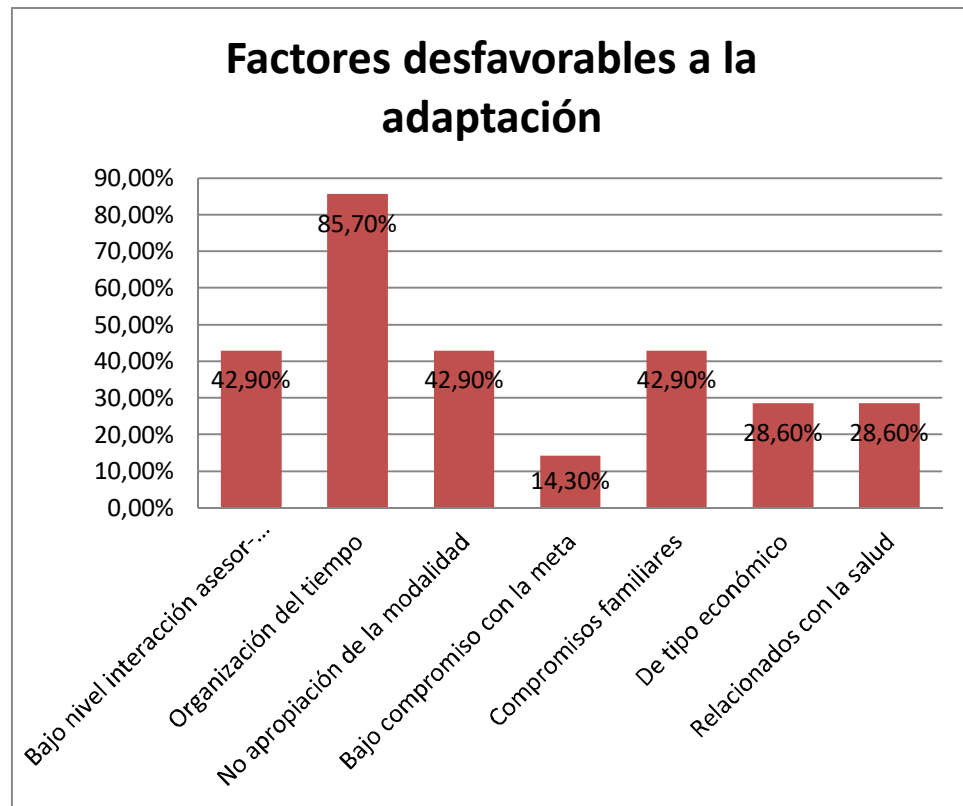
“...tener que organizar el tiempo si les cuesta trabajo...”LAO

“...el que no se vinculen con nadie, eso es algo clave para que dejen o pierdan el interés. Otro es la administración del tiempo, el creer que les iba suponer dedicarle los fines de semana dos horas y darse cuenta que no es cierto, que es imposible hacerlo así, el encontrarse con la realidad y no administrar bien sus tiempos...”BDI

En la Figura 33, podemos observar los resultados generales. Encontramos como principal factor para la adaptación a la organización del tiempo con un 87.70% de casos

en los que se mencionó, a esto le sigue con el mismo porcentaje 42.90% el bajo nivel de interacción con el asesor, la no apropiación de la modalidad, los compromisos familiares. Con un 28.60% encontramos factores de tipo económico y relacionado con la salud. Finalmente el bajo compromiso con la meta lo tenemos con 14.30%.

Figura 33. Factores desfavorables a la adaptación



4.6.3 Medidas de retención

Al ser cuestionados sobre las medidas para favorecer retención implementadas desde la institución los entrevistados mencionaron las tutorías, el programa de apoyo a estudiantes de primer ingreso, el uso del Centro de Atención Personalizada (CAP), así como la agilidad en los procesos administrativos y el apoyo de material didáctico.

Uno de los entrevistados explicó de manera amplia y clara en que consiste el Programa de apoyo a estudiantes de primer ingreso, la cual se transcribe a continuación:

“...tenemos un programa de apoyo a estudiantes de primero porque según algunos estudios que se han hecho acá, se ha identificado que en el primer año, es decir en primero y segundo ciclo, los estudiantes se van de los programa educativos y las razones son muy diversas. Entonces lo que se está haciendo es que con alumnos que van más avanzados de la licenciatura, ellos prestan su servicio social y están apoyando a las dudas a los comentarios a todas las inquietudes que tiene estos alumnos de primero, en un espacio alterno a sus cursos formativos. Y es un programa de apoyo a estudiantes de primero, interactúan los alumnos entre sí...”LTI

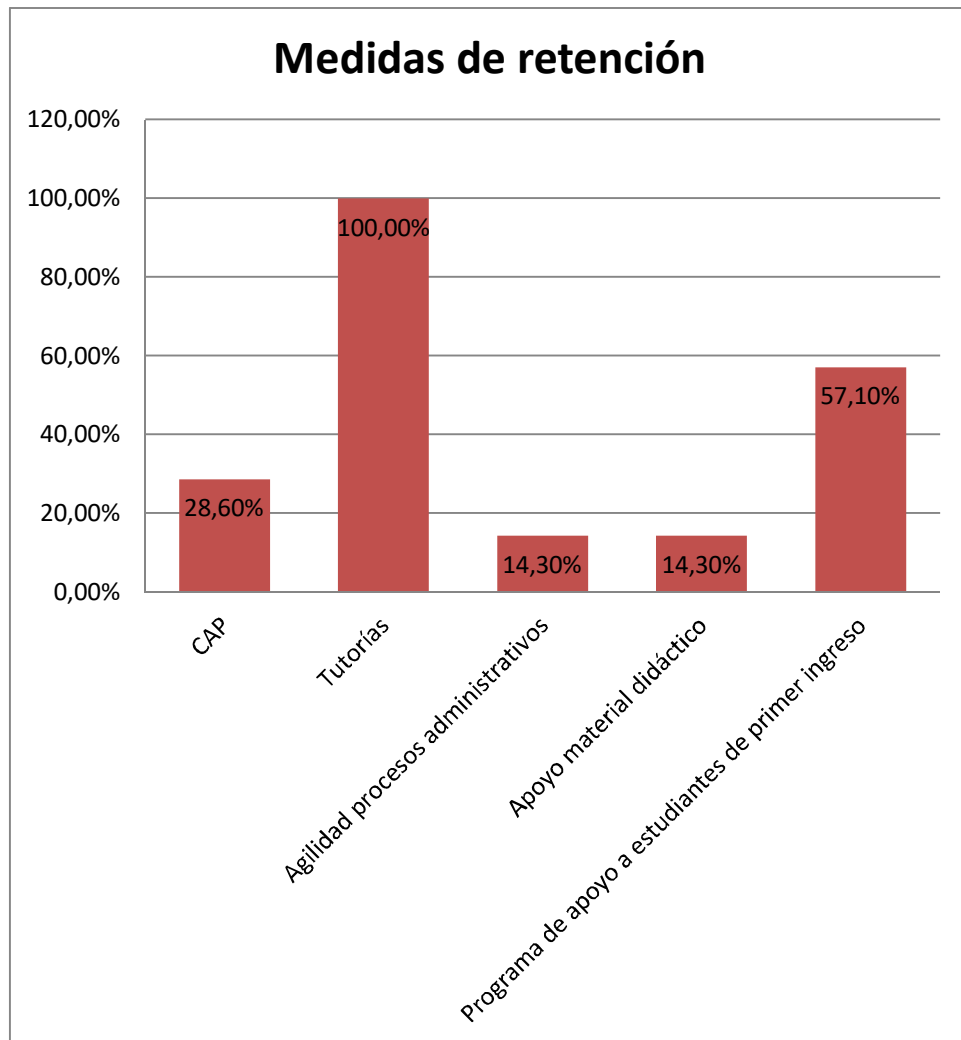
En el caso del Centro de Atención Personalizada, como una estrategia implementada por el Sistema de Universidad Virtual, algunos entrevistados mencionaron que el apoyo a los estudiantes ha sido eficiente y se ha atendido a los estudiantes con mayor rapidez. Por lo que se refiere a las tutorías, los procesos que se han llevado a cabo, no son generalizables, ya que se atienden las necesidades particulares de cada uno de los programas educativos, sin embargo sí se hace énfasis en la importancia que tiene el programa de tutorías como una de las herramientas más sólidas para el acompañamiento necesario en la modalidad y que contribuye a la retención.

“...todos los asesores que están en el eje de proyectos, fungen como tutores, al tener una vinculación más cercana con el estudiante y su proceso y su proyecto que es como acercarte mucho al estudiante, generas vínculos de comunicación más comunes y aparte en ese eje de proyectos tienes que ver transversalmente el resto de las materias y generas comunicación estrecha con el estudiante...”LGC

Con una mención en el 100% de los casos, las tutorías aparecen como la principal estrategia para favorecer la retención, seguida del programa de apoyo a estudiantes de

primer ingreso, mencionado en el 57.10% de los casos. El Centro de Atención Personalizada (CAP) fue mencionado en el 28.60% de los casos mientras que la agilidad en los procesos administrativos y el apoyo con material didáctico tuvieron una mención en el 14.30% de los casos. Véase la Figura 34.

Figura 34. Medidas de retención



4.6.4 Factores de perseverancia

Entre los elementos que son percibidos por los administrativos como factores de perseverancia, se encontraron algunos como la vinculación con su ámbito laboral, la motivación intrínseca, el deseo de superación, el apoyo que reciben de la familia y la vinculación con otros estudiantes.

El aspecto de la motivación intrínseca incluye el compromiso con la meta, la superación personal y el alto nivel de motivación que logran mantener durante su vida de estudiante, esta motivación, como se refleja en el siguiente fragmento, es un elemento con el que los estudiantes ya cuentan al iniciar los estudios:

“... en primer lugar están las metas personales, el que tengan metas personales, que tenga claro que quieren y para que quieren estar aquí y qué van a conseguir, y yo creo que a pesar de que nosotros no hagamos ellos van a persevera los que tiene eso como muy claro...”BDI

El apoyo familiar, también es visto como factor de perseverancia, desde la percepción de los administrativos, aquí un extracto de entrevista para demostrarlo:

.”...también el apoyo de su familia, porque es lo que muchos dicen: <yo sé que no hubiera podido hacerlo si no hubiera alguien respaldándome o apoyándome...> el apoyo de sus mamás, de sus papás, de sus esposos, de sus hijos incluso. Yo creo que ese es un elemento bien importante para ellos...”BDI

Aquí otro ejemplo del factor apoyo familiar, que refleja además el impacto en otros ámbitos de su vida,

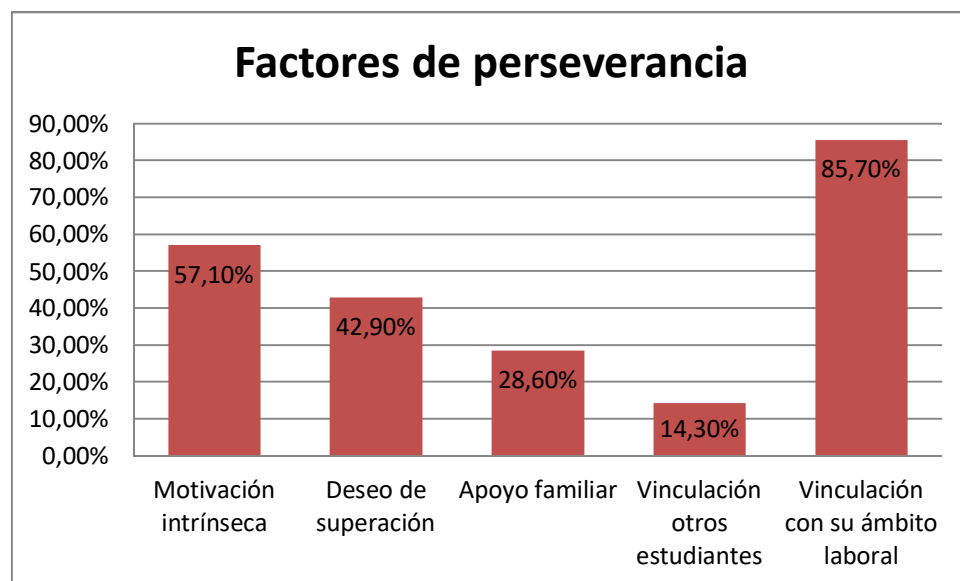
“...yo creo que este deseo de superación que les pudiera representar una mejora en su calidad de vida, de lo laboral, un mejor ingreso... otro factor es la familia que los estuvo apoyando... yo creo que eso, motivaciones laborales, motivaciones de familia y ese deseo, por el alto rango de edad de tener una licenciatura...”LED

La vinculación con el ámbito laboral es representada en el siguiente caso:

“...yo veo como tres elementos básicos, uno es la presión en el ámbito laboral, que hemos tenido varios casos así, en los que está condicionada su promoción en el trabajo en función de la obtención del grado, entonces ha habido chavos muy perseverantes...y creo que tiene que ver con ese incentivo de mejorar su posición laboral en función de la obtención del grado...”LTI

En la Figura 33 podemos apreciar que el factor de perseverancia *vinculación con su ámbito laboral* es considerado como el más importante con el 85.70% de presencia en los casos, le sigue el factor motivación intrínseca con 57.10%. El deseo de superación es el tercer factor con 42.90% de los casos. En cuanto al apoyo familiar, este aparece en un 28.60% de los casos. Finalmente la vinculación con otros estudiantes se encuentra en el 14.30 de casos.

Figura 35. Factores de perseverancia



Capítulo 5. Discusión

El inicio del siglo XXI, está marcado por una sociedad en dónde las tecnologías de la información y la comunicación, se encuentran inmersas, prácticamente, en todos los campos del quehacer humano, y el ámbito de la educación no es la excepción. Un suceso que llama nuestra atención, y queda evidente en este trabajo, es el regreso a los estudios de un número cada vez mayor de personas adultas, quienes aprovechando las bondades de la educación a distancia y de las tecnologías de la información y de la comunicación, y rompiendo paradigmas, se permiten reiniciar estudios truncos en alguna etapa de su vida, en algunos casos, o los motivan el deseo de superación, en otros, o simplemente por el gusto de aprender. Pero en la gran mayoría de ellos, desean mejorar su calidad de vida. Además, en sus campos laborales, las exigencias o el desempeño de competencias son cada vez más complejas entonces, cualquiera que sea el caso, muchas personas están encontrando en la educación a distancia la opción que más se adapta a sus complicadas vidas laborales y familiares.

Esta investigación tuvo como propósito tener una mejor comprensión de las dificultades que enfrentan los estudiantes adultos en las modalidades a distancia, así como *las estrategias* que desarrollan e implementan en sus ámbitos que no forman parte del contexto académico o escolar, y con las cuales perseveran hasta finalizar.

Haciendo una retrospectiva del marco teórico construido para esta investigación y de los modelos que han tratado de explicar las causas de abandono, tenemos *grosso modo* la siguiente secuencia: empezamos con los estudiantes tradicionales en residencias universitarias, en dónde el foco de atención giraba en torno a las causas de abandono y que se les atribuía a la falta de integración académica y social al entorno educativo (Tinto, 1992, 2005). Casi simultáneamente, en el caso de la educación por correspondencia (Boshier, 1993) encontramos que las causas por las que los estudiantes no perseveraban en los estudios tenían que ver con una motivación deficiente y falta de claridad en las metas, lo interesante en este trabajo es la caracterización del tipo de estudiantes, llamados no tradicionales, por no

parecerse a los estudiantes *in campus*. Continuamos en esta misma línea usando ya un término para el tipo de estudiantes como sujetos de estudio: estudiantes no tradicionales o no convencionales (Kennedy y Powell 1976; Bean y Metzger, 1985; Billings, 1988; Powell, Conway, Linda y Ross, 1990; Cabrera, Castaneda, Nora y Hengstler 1992; Boyles, 2000; Rovai, 2003; Berge y Huang, 2004; Forbes, 2008). De esta manera llegamos al modelo de abandono para la educación a distancia más apropiado para nuestro contexto, el modelo de David Kember, en él encontramos un foco centrado en la permanencia más que en el abandono y una profundización en el contexto social del estudiante, lo que estaba pasando fuera del ámbito académico y que estaba llevando a los estudiantes a finalizar los estudios.

Observamos que en el estudiante a distancia, desarrolla su vida de “académica” en sus ámbitos familiares, laborales y sociales, y que es en éstos ámbito en donde implementa estrategias para perseverar hasta terminar su programa.

Debemos señalar que un estudiante con un alto grado de motivación y con una meta clara por alcanzar, desarrolla estrategias en dichos ámbitos para no abandonar sus estudios.

Las estrategias, no siempre son excluyentes unas de otras, ya que para algunos entre las estrategias de sacrificio y negociación no se identificaron diferencias marcadas.

Los resultados obtenidos del cuestionario aportan un apoyo empírico a los estudios de Kember y Yum *et al.* Ya que de acuerdo a los resultados, los estudiantes que perseveraron hasta lograr la obtención de su certificado implementaron estrategias en sus ámbitos familiares, laborales, sociales y en su ámbito personal para finalizar con éxito el programa.

Las estrategias desarrolladas en el ámbito personal se presentan bajo la forma de auto-determinación, auto-motivación y un compromiso claro y firme con su meta: lograr obtener su certificado de bachillerato. A partir de este elemento, fueron capaces de aplicar mecanismos de auto-negociación, como su tiempo social y auto-sacrificio como su tiempo de descanso. La dimensión personal se encuentra muy relacionada con las teorías de la motivación y con la personalidad de los estudiantes en dónde ponen a prueba sus capacidades

de adaptación a los cambios. Es importante comentar que aquéllos estudiantes con un alto sentido motivación, lograron salir adelante aún sin el apoyo de un pareja o de los hijos.

Otro elemento encontrado como estrategia en el ámbito personal tiene que ver con la organización de tiempo, el ser el propio gestor de su tiempo para cumplir con las actividades, ahora también escolares, y de esta forma equilibrar los tiempos con la familia con el trabajo y con los amigos. Esto coincide con la visión institucional, en dónde la gestión del tiempo es el factor más importante para sobrevivir a la modalidad.

De las estrategias desarrolladas en el ámbito familiar, el apoyo fue lo más importante para los estudiantes. Aquéllos que tienen pareja e hijos, necesitaron del apoyo familiar para continuar sus estudios. En este sentido, el apoyo dado fue de tipo moral, el hecho de alentar a la continuidad, fue un elemento fundamental para los estudiantes. El pasar menos tiempo con la familia, fue una estrategia que para unos fue considerada como de sacrificio, mientras que para otros fue considerada de negociación, esto refleja que de cualquier modo, en el ámbito familiar es ocurren situaciones que van a acompañar al estudiante durante toda su formación y se va a ver determinado en conductas de perseverancia.

En el ámbito laboral, la tendencia en las estrategias desarrolladas fue mínima, ya que la mayoría de los entrevistados no comunicaron a sus empleadores de su situación como estudiantes, por lo tanto las estrategias llevadas a cabo, en algunos caso fueron de apoyo, y no precisamente con su empleador, sino con sus compañeros de trabajo o colegas, a quienes si comentaron que estaba estudiando.

Finalmente en el ámbito social, las estrategias adoptadas por los estudiantes se manifestaron bajo la forma del tiempo social, es decir, el llamado tiempo de recreación o de divertimento con los amigos, esta estrategia de sacrificio implicó el pasar menos tiempo con sus amigos, por tener que quedarse en casa para hacer las actividades requeridas por el programa de estudio, esta estrategia viene estrechamente relacionada con el apoyo recibido por los mismo amigos, convirtiéndose en la segunda de las estrategias encontradas en este ámbito.

Tal como se ha mencionado desde un principio, a lo que se considera como estrategia de sacrificio, en el sentido de postergar o suspender actividades ya programas o de tradición familiar, no aparece como una acción que haya tenido significatividad como tal en ninguno de los ámbitos, y se hace presente como sacrificio en el tiempo, con la familia, con los amigos y el tiempo de descanso.

El implemento de estrategias es también la respuesta a las dificultades presentadas durante el proceso de los estudios. Una de estas dificultades es la adaptación a la modalidad, ya que para la mayoría de los estudiantes adultos, implica, además de retomar los estudios después de varios años sin estudiar, el enfrentarse a una nueva forma de aprender a través de la virtualidad. Ya no se asiste a una escuela, y ya no se tiene a un profesor hablando frente al grupo de estudiantes ahora las tecnologías son el medio para comunicarse con el asesor, con las guías de estudio y con los materiales, y a través del trabajo realizado y evidenciado, es como se va demostrando el aprendizaje y es evaluado. Ante esta situación, los estudiantes adultos buscan los medios para ir solventando estas dificultades y quienes encuentran las formas para lograrlo, a través de estrategias hacen de la perseverancia una cualidad que los acompaña hasta el logro de sus objetivos.

Desde el punto de vista de los administradores de los programas, consideran que la adaptación a la modalidad es el factor principal que va a determinar si el estudiante persevera o abandona antes de finalizar el programa educativo. Esta visión es coincide con los estudiantes cuando manifiestan que la forma de estudiar a distancia, es diferente a la de la presencialidad, pero que una vez que se entiende la nueva forma de aprender, encuentran en la virtualidad una manera óptima para su formación debido a su situación familiar y laboral.

Desde la institución, se realizan acciones con la finalidad de abatir el abandono que se hace evidente en los primeros ciclos escolares. Se implementan programa de acompañamiento con estudiantes de primer ingreso y se cuenta con el Centro de Atención Personalizada (CAP), el cual resuelve algunas de las dificultades de tipo técnico y de acceso a los cursos. Sin embargo, se reconoce que el factor de perseverancia, se debe sobre todo a las características con las que el estudiante ingresa y con el nivel de motivación que conserve

durante su estancia, de tal manera que la atención brindada a los estudiantes por parte de los asesores y el personal de la institución si es determinante para mantener esos niveles de motivación.

Conclusiones

El trabajo realizado nos permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas:

1. ¿Cuáles son las estrategias de adaptación que los estudiantes adultos a distancia desarrollan durante el transcurso de su programa, y que contribuyen o no a la consecución de sus estudios?

Son tres tipos de estrategias: estrategias de apoyo, estrategias de sacrificio y estrategias de negociación, en donde el apoyo familiar tiene el papel más relevante para la consecución de las metas. Cuando se trata de estrategias de sacrificio, corresponde al tiempo de descanso y el que se le dedica a la familia al que se renuncia principalmente para dedicarlo al estudio. En cuanto a las estrategias de negociación, muy relacionada con el apoyo, son las menos empleadas durante la vida de estudiante. Además, la función que juegan los amigos o el empleador también se encuentra estrechamente relacionada la perseverancia del estudiante.

2. ¿Cuáles son las medidas de apoyo que podrían favorecer la perseverancia escolar de los estudiantes de bachillerato a distancia?

Principalmente una eficaz apropiación de la modalidad, ya que resulta fundamental porque de ahí parten las otras medidas como la acción tutorial, y la mejora en la calidad de atención por parte del asesor.

Los datos levantados para esta tesis y que han sido analizados cuidadosamente nos han mostrado resultados que permiten avanzar en el conocimiento del contexto en el que traza su trayectoria académica un estudiante a distancia. La delimitación temporal, desde el inicio del diseño, la elección de los sujetos de estudio, el levantamiento y análisis de datos, explican la escasez de referencias después del año 2007.

Una persona adulta que trabaja, tiene compromisos familiares, y que decide estudiar a través de la virtualidad debe, como estudiante, encontrar el equilibrio para satisfacer las demandas entre las exigencias que ya forman parte de su vida cotidiana y aquéllas que implica una etapa de formación y de aprendizaje, para lograrlo es necesario mantenerse constante en la prosecución de su meta, esto, queda demostrado, se logra a través de la implementación de estrategias de adaptación en sus ámbitos familiares, laborales, sociales así como su ámbito personal. En este trabajo se ha analizado el papel de tres tipos de estrategias de adaptación fundamentales en y para la vida del estudiante adulto en una modalidad a distancia, las cuales son: estrategias de apoyo, estrategias de sacrificio y estrategias de negociación en cuatro ámbitos de la vida del estudiante: el ámbito familiar, laboral, social y personal.

Una investigación adicional en este campo sería de gran ayuda para los agentes involucrados en el acto educativo como son los directivos, los diseñadores de contenidos curriculares, los diseñadores instruccionales, los coordinadores de los programas, los evaluadores internos y externos así como los tutores y los docentes, con la finalidad de considerar sistemáticamente los factores externos que permean la vida de los estudiantes adultos en una modalidad a distancia. Por añadidura, las condiciones de vida de estos estudiantes están determinadas por las situaciones familiares, laborales y sociales por las que los estudiantes atraviesan, de tal forma que universidades e instituciones educativas además de cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión entre otras, deben ser instancias que favorezcan la integración cultural entre el individuo y su entorno.

Por otra parte, se recomienda encarecidamente a los investigadores utilizar los resultados de este tipo estudios para profundizar en las formas de desarrollar en los estudiantes otro tipo de competencias con las que puedan implementar estrategias de adaptación tanto en un ambiente educativo presencial como virtual, y que van a contribuir al logro de sus objetivos, fortaleciendo su perseverancia en detrimento de su decisión de abandonar antes del logro de su meta. En este sentido, Castles (2004) opina que si los factores que contribuyen al éxito de los estudiantes pueden ser identificados, priorizados y

ponderados, entonces una mejor orientación profesional puede ser otorgada a los estudiantes para éstos que continúen.

Para los asesores, puede resultar difícil controlar los factores externos, sin embargo lo que sí es posible es considerar que dichos factores amenazan la persistencia de los estudiantes, por lo tanto deben desarrollar mecanismos para detectar al estudiante cuando éste se encuentra en una situación de riesgo debido a tales factores e intervenir a tiempo antes de que sea demasiado tarde. Resulta prioritario ayudar los estudiantes a permanecer en el curso mediante una atención especializada a través del apoyo oportuno.

Para algunos autores, (Kember et al., 1992 y 1994; Willging & Johnson, 2004) las características individuales de los estudiantes a su ingreso como la edad, sexo y condición social, tienen poca o nula influencia sobre las conductas de abandono, los resultados de este estudio nos permiten confirmar que en efecto, son las estrategias de apoyo, sacrificio y negociación que implementan los estudiantes las que les permiten perseverar hasta alcanzar el final del programa.

Cuando los estudiantes adultos encuentran un propósito práctico en aquello que están aprendiendo en sus cursos en línea, tienen más probabilidades de perseverar, ya que la utilidad del conocimiento se está haciendo evidente en su vida real, es decir, le dan significatividad al conocimiento cuando éste subsana una carencia de la vida laboral o cotidiana.

El uso de estrategias de adaptación en el ámbito familiar, laboral, social y personal de estudiantes, se encuentra estrechamente relacionados con teorías de la motivación y teorías de la autodeterminación, es decir, que dicho uso está determinado por las características de personalidad del individuo y por su capacidad de hacer frente a las situaciones de la vida. Si no se estudia a mayor profundidad dicha relación se corre el riesgo de perder estudiantes muy valiosos que por carecer de una intervención adecuada en tiempo y forma deciden abandonar los estudios.

En la medida en que administradores, asesores y tutores sean capaces de comprender de manera adecuada, el tipo, la forma y la frecuencia de diversas estrategias de afrontamiento que fuera del contexto escolar los estudiantes utilizan durante su vida académica y que por

sus propias características y circunstancias de vida deben combinar con su vida familiar y laboral, posiblemente se estará en la condiciones para que implementar, desde las instituciones las propias estrategias de apoyo y orientación necesarias que sirvan a que los estudiantes permanezcan y alcancen sus objetivos.

Al igual que Kember (1999) consideramos que “el éxito de la integración de las diversas obligaciones de la vida con las exigencias de los estudios, está vinculada a la capacidad del estudiante para utilizar los mecanismos de alojamiento o de las estrategias de apoyo, de sacrificio y de negociación en sus ámbitos personal, familiar, social y laboral.

Próximos estudios en este campo podrían explorar la relación que existe entre las estrategias de adaptación externas al campus universitario, como las abordadas en esta tesis y las estrategias académicas propias del estudiante como los estilos de aprendizaje, buscando el apoyo en investigaciones especializadas en estudiantes a distancia.

El uso de una metodología mixta, como la utilizada en este trabajo ha permitido, en primer lugar, solventar los puntos menos favorecedores de cada metodología cuando son utilizadas de forma independiente. En segundo lugar, encontramos que con la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, nos fue posible construir inferencias con las que logramos una mejor comprensión del fenómeno social en cuestión y ya complejo por su naturaleza. Finalmente, pero no menos importante, debemos destacar que el acercamiento cualitativo fortalece y profundiza lo que un acercamiento cuantitativo no nos puede decir, ya que, como lo hemos visto, en este trabajo en particular, conocimos las estrategias por la cuales un estudiante puede llegar a la culminación de los estudios, desde su voz y su experiencia vivida, y no solamente formando parte de la estadísticas, no solamente siendo del porcentaje que lo logra concluir, sino desde el otro lado, desde el cómo lo hizo y cómo lo podrían hacer los estudiantes que les siguen en el camino.

Bibliografía

- Adkins, M., & Nitsch, W. B. (2005). Student Retention in Online Education. In *Encyclopedia of Distance Learning* (pp. 1680–1686). IGI Global. <https://doi.org/DOI:10.4018/978-1-59140-555-9>
- Attinasi, L. C. (1986). Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University. In *ASHE, 1986 Annual Meeting Paper. San Antonio, TX, EE. UU. (ERIC N.º 268 869)*.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Belawati, T. (1996). *Increasing persistence in Indonesian post-secondary distance education*. University of British Columbia. <https://doi.org/10.14288/1.0064478>
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P., & Benjamin, E. (1999). Retention of Adult Students in a Competence-Based Individualized Degree Program: Lessons Learned. *The Journal of Continuing of Higer Education, 47*(1), 24–30. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/07377366.1999.10400362>
- Berge, Z. L., & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS, 13*(5).

- Bissonnette, N. (2003). *Rapport synthèse des groupes de discussion Table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire.*
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255–282.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances*, 1(1), 51–68.
- Boyles, L. W. (2001). *Exploration of a retention model for community college students.* The University of North Carolina at Greensboro.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Pérez, P., & Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171–203. Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm?iframe=true&width=80%25&height=80%25
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of Higher Education*, 46(23).
- Castles, J. (2004). Persistence and the adult learner: factors affecting persistence in Open University students. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 166–179.
- Chyung, S. Y. (2005). Understanding Different Categories of Attrition in Distance Education Programs. In *Encyclopedia of Distance Learning* (Second Ed, pp. 2177–2186).

- Cotten, S. R., Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1999). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Contemporary Sociology* (46th ed., Vol. 28). Thousands Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.2307/2655606>
- DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. The University of Texas at Austin.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-hill.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7–27.
- Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie Collégiale*, 16(4), 9–15. Retrieved from https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Dorais_16_4.pdf
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279–293. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Forbes, A. (2012). A New Retention Model. *Proceedings of the Higher Education Academy Annual Conference 2008*. Retrieved from http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/events/conference/Ann_conf_2008_Ala_stair_Forbes_2008
- García, G. R. (2008). *Glosario de educación a distancia*. México: UNAM.

- George, L. K., & Siegler, I. C. (1981). *Coping with stress and coping in later life: Older people speak for themselves*. (Center for the Study of Aging and Human Development and Department of Psychiatry, Ed.). Duke University Medical Center.
- Granados García-Tenorio, P. (1990). *Análisis del fenómeno del abandono en las universidades abiertas. Investigar para mejorar la Calidad de la Universidad*.
- Grayson, J. P., & Grayson, K. (2003). Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants, 59. Retrieved from <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/FBM/Doc-complet-FR/Effectifs-etudiants-dec03.pdf>
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention. In Alan Seidman (Ed.), *College student retention formula for student success* (First, pp. 90–105). Praeger publishers.
- Henwood, K. (2004). Reinventing validity: reflections on principles and practices from beyond the quality-quantity divide. In Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, & D. Clarke (Eds.), *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice* (pp. 37–57).
- Himmel K., E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad En La Educación*, 91–108. Retrieved from <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318955602Modelo de analisis de la desercion estudiantil en la educacion superior.pdf>
- James, A. (1982). The Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain. In G. Rumble & K. Harry (Eds.), *The Distance Teaching Universities*. Croom Helm.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2004). Relationship between the employment of coping mechanisms and a sense of belonging for part-time students. *Educational Psychology*, 24(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211689>

- Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278–301. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1982251>
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses. *Higher Education*, 20(1), 11–24.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Educational Technology.
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109–124. <https://doi.org/10.1080/03075079912331380178>
- Kember, D., Ying, C. K., Wan, C. S., Yung, C. S., Wai, C. T., Mui, C. Y., ... Jason, T. W. (2005). How students cope with part-time study: An analysis of coping mechanisms through an on-line forum. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 230–242. <https://doi.org/10.1177/1469787405057662>
- Kemp, W. C. (2002). Persistence of Adult Learners in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 65–81.
- Kennedy, D., & Powell, R. (1976). Student Progress and Withdrawal in the Open University. *Teaching at a Distance*, 7, 61–75.
- Kerka, S. (1995). Adult Learner Retention Revisited. *ERIC Digest*, 166, 1–8.
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. New York: Longman/Addison Wesley Longman.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (Guérin, Ed.) (3rd ed.).

- Liu, R. (2002). A methodological critique of Tinto's student retention theory. *42nd Annual Forum for the Association for Institutional Research*. Toronto, Canada.
- Martinez, M. (2003). High Attrition Rates in E-learning: Challenges, Predictors and Solutions. *The E-Learning Developers Journal*, (July 14), 1–9. Retrieved from <http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/0268051042000177836>
- Merriam, S. B., & associates. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for discussion and Analysis*.
- Metz, G. (2002). Challenges and Changes to Tinto's Persistence Theory. In *Annual Meeting of the Mid-Western Educational*.
- Morante Milla, 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*, 2(1), 1–15. Retrieved from <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/morante0405.pdf>
- Moreno Castañeda, M., Chan Núñez, M. E., Flores Briseño, M. M., Pérez Alcalá, M. del S., Ortiz Ortiz, M. G., Hernández Figueroa, V. G., ... Coronaro Ramírez, G. (2010). *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual*.
- Mucchielli, A., & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- OCDE. (2008). Panorama de la educación indicadores de la ocde 2008 informe español. *Ocde*, 1–44. <https://doi.org/10.3917/rtm.194.0307>

- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners* (1ra.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods. Qualitative Evaluation and Research Methods*. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140111>
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Powell, R., Conway, C., & Ross, L. (1990). Effects of student predisposing characteristics on student success. *Journal of Distance Education*, 5(1), 5–19. Retrieved from <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/368/259>
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In IESALC (Ed.), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (1ra ed., pp. 11–18). Caracas.
- Richardson, J. (2000). Researching student learning : approaches to studying in campus-based and distance education. *Studies in Higher Education*.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6(1), 1–16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. (McGrawHill, Ed.). Madrid.
- Sandler, M. E. (1999). *Career decision-making self-efficacy and an integrated model of student persistence in a continuing higher education adult degree program*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. New York University.

- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., & Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final présenté au FQRSC. SAMI- Persévérance - Actions concertées.*
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning.* London: Kogan Page.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward the Validation of Tinto's Model of College Student Attrition : A Review of Recent Studies. *Research in Higher Education, 12*(3), 271–282. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40195370>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* (U. of C. Press, Ed.) (2da.). Chicago, Il.: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva sobre las causas del abandono y su tratamiento.* (UNAM/ ANUIES, Ed.). México: UNAM/ ANUIES.
- Tinto, V. (2003). Student success and the building of involving educational communities. *Higher Education Monograph Series, Syracuse ...*, 1–11. Retrieved from <http://www.marion.edu/WORD-PPT/PromotingStudentSuccess.pdf>
- Trudel, L., Simard, C., & Vanorx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? Actes du colloque recherche qualitative: les questions de l'heure. *Recherche Qualitative.*
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network.*
- Yum, J. C., Kember, D., & Siaw, I. (2005). Coping mechanisms of part-time students. *International Journal of Lifelong Education, 24*(4), 303–317.

Anexo A

Cuestionario

Egresados bachillerato a distancia

Este cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene como objetivo descubrir las estrategias de adaptación que los estudiantes de un programa de bachillerato a distancia implementan en su vida académica y que les permite tener éxito en sus cursos. Para lograr nuestro objetivo necesitamos conocer la experiencia vivida a través de la trayectoria de los estudiantes que han finalizado el programa.

Contestar a este cuestionario debe durar alrededor de 30 minutos. Esta información estará disponible solamente para el investigador del proyecto. No se va a identificar con el nombre del encuestado, ningún reporte que se escriba. Si se requieren extractos cortos de respuesta a las preguntas abiertas no se identificarán de forma personal. ¡Muchas gracias!

PRIMERA PARTE

Instrucciones: marca con "X" o responde según sea el caso, en las celdas sombreadas.

1. Edad		años		
2. Género	Femenino		Masculino	
3. Estado civil	Soltero(a)		Casado(a)	
4. Número de hijos		Sin hijos		
5. Trabajas	si		no	
6. Tipo de jornada laboral	Tiempo completo		Tiempo parcial	
7. Tiempo que paso sin estudiar entre la secundaria y el bachillerato				años
8. Fecha de inicio del bachillerato a distancia (mes/año)				
9. Fecha de finalización del bachillerato a distancia (mes/año)				

SEGUNDA PARTE

Instrucciones: A continuación tenemos una serie de afirmaciones relacionadas al proceso que viviste como estudiante de bachillerato a distancia. Podrás elegir, la respuesta que mejor

refleje tu grado de acuerdo o desacuerdo atendiendo a los siguientes valores dados: 5=*Totalmente de acuerdo*. 4=*Parcialmente de acuerdo*. 3=*Ni en acuerdo ni en desacuerdo*. 2=*Parcialmente en desacuerdo*. 1= *Totalmente en desacuerdo*. Elige y marca con una "x" en la columna correspondiente y solamente se permite una respuesta por pregunta.

No.	Pregunta
	Integración Social
10	Mi pareja me animó a inscribirme en el bachillerato a distancia
11	Mi familia me animó a inscribirme en el bachillerato a distancia
12	Mi empleador me animó a inscribirme en el bachillerato a distancia
13	Mis amigos me animaron a inscribirme en el bachillerato a distancia
14	Mi pareja fue un apoyo cuando estuve estudiando
15	Mi familia fue un apoyo cuando estuve estudiando
16	Mi empleador fue un apoyo cuando estuve estudiando
17	Mis amigos me apoyaron cuando estuve estudiando
18	Por lo general, no pasaba mucho tiempo con mi familia cuando estuve estudiando
19	No necesite el apoyo de mi familia para terminar el bachillerato
20	Como trabajaba muchas horas era difícil encontrar tiempo para estudiar
21	Un cambio en mi situación de trabajo me hizo muy difícil completar el programa
22	Estuve enfermo durante el programa y eso me hizo muy difícil completarlo

23	Circunstancias personales y familiares no previstas hicieron más difícil completar el programa
24	Durante el tiempo que duro el programa tuve una vida social muy ocupada
25	Durante el tiempo que duro el programa salía mucho en lugar de estudiar
26	Durante el tiempo que duro el programa mi pareja se molestaba mucho porque pasaba mucho tiempo estudiando
27	Durante el tiempo que duro el programa mis hijos interferían con mis estudios
28	Durante el tiempo que duro el programa no permití que nada interfiriera con mis estudios
29	Siempre estuve decidido(a) a terminar el programa
30	Durante el tiempo que duro el programa a menudo consideré abandonarlo
	Integración académica
31	Ponía mucho esfuerzo en tratar de entender las cosas que parecían difíciles al principio
32	Me proponía a comprender a fondo el significado de lo que se me pedía que leyera
33	A menudo me cuestionaba sobre lo que había leído
34	Me parece que el estudio de temas académicos puede ser muy interesante
35	Dediqué parte mi tiempo libre a averiguar sobre más temas que me parecieron interesantes del programa
36	Encontré útiles las guías de estudio de las materias del programa
37	Las actividades me ayudaron a aprender
38	El tiempo para realizar las actividades era el adecuado

39	Los comentarios de los asesores a mis actividades me ayudaron a aprender
40	La navegación en la plataforma (METACAMPUS) es eficiente
41	Centro de Atención Personalizada (CAP) es útil
42	El servicio de asesoría telefónica me ayudó cuando lo necesité
43	Solía utilizar a menudo el servicio de asesoramiento telefónico
44	Me gusta leer, así que me adapté a los cursos a distancia
45	Leo con frecuencia textos académicos
46	Las instrucciones para las actividades eran muy complicadas
47	Cuando leía, trataba de memorizar hechos importantes que pudieran ser de utilidad en el futuro
48	A menudo me parecía que había leído cosas sin tener la oportunidad de entenderlas realmente
49	Los materiales de aprendizaje se presentaron en forma confusa
50	Las actividades eran muy difíciles
51	Elegí el bachillerato a distancia para darme la oportunidad de tener un mejor trabajo después
52	Elegí el bachillerato a distancia para darme la oportunidad de continuar con una licenciatura después

Anexo B

Cuestionario

Egresados bachillerato a distancia

2da. Parte

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas al proceso que viviste como estudiante de bachillerato a distancia. Podrás elegir, la respuesta que mejor refleje tu grado de acuerdo o desacuerdo atendiendo a los siguientes valores dados: 5=*Totalmente de acuerdo*. 4=*Parcialmente de acuerdo*. 3=*Ni en acuerdo ni en desacuerdo*. 2=*Parcialmente en desacuerdo*. 1= *Totalmente en desacuerdo*. Elige y marca con una "x" en la columna correspondiente y solamente se permite una respuesta por pregunta.

No.	Pregunta
	Primera Parte
1	El apoyo de mi familia significó mucho para mí
2	Largas horas en el trabajo dejaban poco tiempo para estudiar
3	Cambios constantes en mi trabajo me hicieron muy difícil completar el programa
4	Durante el tiempo que duró el programa, mis amigos querían que me fuera con ellos en lugar de estudiar
5	Durante el tiempo que duró el programa me pregunté frecuentemente si valía la pena el esfuerzo de estudiar
6	Cuando abordaba un tema nuevo me preguntaba si la información contenida respondería a mis preguntas
7	Mi razón principal para estudiar el bachillerato fue para aprender más acerca de los temas que realmente me interesaban
8	La asesoría telefónica era una pérdida de tiempo

9	Durante el tiempo que estudié el bachillerato leía otros libros, además de los materiales de estudio establecidos durante el programa
10	Me tenía que concentrar en la memorización de una buena parte de lo que tenía que aprender
11	Supongo que estuve más interesado en las calificaciones que iba a conseguir que en la materia que estaba tomando
12	Para inscribirme opte más por el plan de estudios que por mi propio interés
13	No entendía el significado de muchas palabras
14	El tipo de actividades requeridas para cada materia era muy diferente a lo que yo esperaba
15	El tiempo dado para cada actividad era muy corto
	Segunda Parte
16	Soy una persona perseverante, siempre estuve seguro(a) de terminar el programa
17	Poseo las habilidades de estudio necesarias para la estudiar a distancia
18	Siento que soy capaz de manejar mi propio estudio
19	Me parece interesante el programa
20	Me parecen interesantes las materias
21	He utilizado parte de mi tiempo de descanso para el estudio
22	El costo del programa ha significado un sacrificio financiero para mí
23	Yo me atengo a un patrón regular de estudios
24	Yo estudio en la misma hora cada semana
25	Mi empleador me apoyaba mientras yo estaba estudiando
26	Mi empleador me animo a matricularme en este curso
27	Mi empleador fue un gran apoyo y me permitió usar tiempo del trabajo para estudiar
28	Mi trabajo me implica viajar, por lo que es difícil estudiar cuando se viaja
29	Los cambios en mi trabajo me dificultaban continuar el programa

30	Mi familia estuvo dispuesta a realizar cambios en su estilo de vida para que yo pudiera estudiar
31	Mi familia adapto sus rutinas de manera que yo pudiera tener tiempo para estudiar
32	Tengo amigos que trabajan en el mismo campo que yo, por lo que si encontraba alguna dificultad acudía a ellos y me ayudaban
33	Tuve amigos estudiando en el mismo programa
34	Tenía amigos con experiencia en la educación a distancia que me pudieron ayudar
35	Hacer el bachillerato a distancia significó sacrificar gran parte de mi vida social
36	Tuve que sacrificar algunas actividades sociales que disfrutaba mucho
37	Al principio pensé que iba a ser capaz de mantener mi vida social sin cambios, pero después me di cuenta que tenía que sacrificar gran parte de mi vida social
38	Mis amigos querían que saliera en lugar de quedarme a estudiar
39	Mis amigos afectaban mis estudios porque me invitaban a salir
40	Encontraba muy difícil rechazar la invitación de mis amigos a salir por la razón de “no puedo salir porque tengo que estudiar en casa”

Anexo C

Formulario de consentimiento

Egresados

Título de la investigación: El uso de estrategias de adaptación y su efecto sobre la perseverancia en estudiantes adultos de un programa de bachillerato a distancia

Investigadora: María del Roble García Treviño, estudiante de doctorado, Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

Director de la investigación: Dr. Francisco A. Loiola, Profesor asociado, Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

A) Información para los participantes

4. **Objetivos de la investigación.** La presente investigación tiene los siguientes objetivos: Identificar, describir y analizar las estrategias de adaptación que los estudiantes que perseveran, implementan para la consecución de sus estudios; describir y analizar desde el punto de vista del personal administrativo de la institución los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la permanencia. Identificar las medidas de apoyo que han favorecido o podrían favorecer la capacidad de adaptación de los estudiantes a distancia y, por consecuencia, la perseverancia escolar.
5. **Participación en la investigación.** Estas invitado a participar en esta investigación ya que eres egresado del programa de bachillerato a distancia del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Tu participación consiste en que contestes un cuestionario y participes en una entrevista. El cuestionario contiene dos partes, en la primera parte se solicitan tus datos generales, en la segunda parte, aportarás información sobre su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados que se relacionan con tu experiencia vivida durante su etapa de estudiante. En la entrevista, ampliarás la información sobre dicha experiencia, contestado tres preguntas abiertas. Contestar la encuesta electrónica te tomara 15 minutos. La entrevista te tomara 30 minutos.
6. **Confidencialidad.** La información que proporcionas para la investigación permanecerá confidencial. Los resultados del cuestionario serán compilados. Las entrevistas serán grabadas, y después de ser transcritas serán borradas. A cada participante en la investigación se le atribuirá un número de control y solamente mi director de tesis y yo, tendremos la lista de los participantes y los números que les fueron atribuidos. Toda la información será conservada en un archivero bajo llave, en una oficina cerrada de la Universidad de Montreal. Ninguna

información que permita tu identificación de una u otra forma, será publicada. Toda la información personal será destruida siete años después de terminado el proyecto. Solamente los datos que no permitan tu identificación serán conservados después de esta fecha, y sólo el tiempo necesario para su utilización.

7. **Ventajas e inconvenientes.** Con tu participación podrás contribuir al avance del conocimiento sobre las estrategias que los estudiantes a distancia desarrollan y necesitan para transitar con éxito hacia la finalización del programa, así como las medidas que pueden ser implementadas por las instituciones que ofrecen educación a distancia. Sin embargo, es posible que el tiempo que ha pasado desde que terminaste el programa, haga difícil recordar algunas de tus experiencias, si esto te ocurriera podrás externarlo al investigador y la información que seas capaz de compartir, será tomada en cuenta.
8. **Derecho de retirarse.** Tu participación será completamente voluntaria, por lo cual eres libre de retirarse en todo momento sobre simple notificación a la investigadora, ya sea por correo electrónico o telefónicamente, sin perjuicio y sin tener que justificar tu decisión. Si decides retirarte de la investigación una vez proporcionada la información, entonces, después de haberlo notificado al investigador, la información que hayas proporcionado será destruida.
9. **Indemnización.** Los participantes no recibirán ningún tipo de compensación financiera.
10. **Difusión de los resultados.** Un reporte será transmitido a los responsables de la institución (Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara), describiendo las conclusiones generales de esta investigación después de haber realizado los análisis pertinentes. Dicho reporte estará accesible para todos los participantes en la investigación. Todos los participantes recibirán un correo electrónico con la información suficiente para acceder al reporte de investigación.

B) Consentimiento

Doy mi consentimiento para participar en el estudio sobre las estrategias de adaptación y su efecto sobre la perseverancia, sabiendo que la información proporcionada será utilizada de manera confidencial y solo bajo propósitos de investigación.

Si () No ()

Doy mi consentimiento para contestar el cuestionario electrónico y la entrevista:

Si () No ()

Doy mi consentimiento para contestar el cuestionario pero no deseo participar en la entrevista:

Si () No ()

Después de una reflexión y de un plazo razonable, consiento libremente participar en esta investigación. Sé que puedo retirarme en cualquier momento sin ningún perjuicio previa justificación verbal y sin tener que justificar mi decisión.

Firma: _____ Fecha: _____

Apellido(s): _____ Nombre(s): _____

Declaro haber explicado el motivo, la naturaleza, ventajas, riesgos e inconvenientes del estudio y haber respondido de acuerdo a mis conocimientos a las preguntas efectuadas.

Firma de la investigadora: _____ Fecha: _____

Apellido(s): _____ Nombre(s): _____

Para toda información relativa a la investigación o para retirarse de la misma, podrás comunicarte con: María del Roble García Treviño, al número: XXX-XX-XX-XX en Montreal, Canadá, XX-XX-XX-XX en Guadalajara, Jalisco, México, o a la dirección de correo electrónico: maria.del.roble.garcia.trevino@umontreal.ca. Toda queja relativa a la participación en esta investigación puede ser dirigida al Maestro Manuel Moreno Castañeda, Rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara al correo electrónico mmoreno@redudg.udg.mx

Una copia del formulario de información y del formulario de consentimiento fechado y firmado debe ser otorgada a cada uno de los participantes.

Anexo D

Formulario de consentimiento

Personal administrativo

Título de la investigación: El uso de estrategias de adaptación y su efecto sobre la perseverancia en estudiantes adultos de un programa de bachillerato a distancia

Investigadora: María del Roble García Treviño, estudiante de doctorado, Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

Director de la investigación: Dr. Francisco A. Loiola, Profesor asociado, Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

C) Información para los participantes

11. **Objetivos de la investigación.** La presente investigación tiene los siguientes objetivos: Identificar, describir y analizar las estrategias de adaptación que los estudiantes que perseveran, implementan para la consecución de sus estudios. Describir y analizar desde el punto de vista del personal administrativo de la institución los factores que favorecen la capacidad de adaptación y que contribuyen a la permanencia. Identificar las medidas de apoyo que han favorecido o podrían favorecer la capacidad de adaptación de los estudiantes a distancia y, por consecuencia, la perseverancia escolar.
12. **Participación en la investigación.** Tu participación en esta investigación consiste en que contestes a las preguntas de una entrevista. Esta entrevista para el personal administrativo consta de cinco preguntas abiertas. Este cuestionario te llevará contestarlo alrededor de 30 minutos.
13. **Criterios de inclusión o exclusión.** Esta entrevista está dirigida a ti que formas parte del personal administrativo del programa de bachillerato a distancia del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Este criterio de inclusión aplicado consiste en que se te invita a colaborar ya que reúnes los requisitos de participación y te encuentras en funciones al momento de la aplicación del cuestionario.
14. **Confidencialidad.** La información que proporciones para la investigación permanecerá confidencial. Los resultados de la entrevista serán transcritos y después serán borrados. A cada participante en la investigación se le atribuirá un número de control y solamente mi director de tesis y yo, tendremos la lista de los participantes y los números que les fueron atribuidos. Toda la información será conservada en un archivero bajo llave, en una oficina cerrada de la Universidad de Montreal. Ninguna información que permita tu identificación de una u otra forma, será publicada. Toda la información personal será destruida siete años después de terminado el proyecto.

Solamente los datos que no permitan tu identificación serán conservados después de esta fecha, y solo el tiempo necesario para su utilización.

15. **Ventajas e inconvenientes.** Con tu participación podrás contribuir al avance del conocimiento sobre las estrategias que los estudiantes a distancia desarrollan y necesitan para transitar con éxito hacia la finalización del programa, así como las medidas que pueden ser implementadas por las instituciones que ofrecen educación a distancia. Al participar en esta investigación no corres ningún tipo de riesgo o inconveniente en particular.
16. **Derecho de retirarse.** Tu participación será completamente voluntaria, por lo cual eres libre de retirarse en todo momento sobre simple notificación a la investigadora, ya sea por correo electrónico o telefónicamente, sin perjuicio y sin tener que justificar tu decisión. Si decides retirarse de la investigación una vez proporcionada la información, entonces, después de haberlo notificado al investigador, la información que hayas proporcionado será destruida.
17. **Indemnización.** Los participantes no recibirán ningún tipo de compensación financiera.
18. **Difusión de los resultados.** Un reporte será transmitido a los responsables de la institución (Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara), describiendo las conclusiones generales de esta investigación después de haber realizado los análisis pertinentes. Dicho reporte estará accesible para todos los participantes en la investigación. Todos los participantes recibirán un correo electrónico con la información suficiente para acceder al reporte de investigación.

D) Consentimiento

Doy mi consentimiento para participar en el estudio sobre las estrategias de adaptación y su efecto sobre la perseverancia, sabiendo que la información proporcionada será utilizada de manera confidencial y solo bajo propósitos de investigación. Si () No ()

Después de una reflexión y de un plazo razonable, consiento libremente participar en esta investigación. Sé que puedo retirarme en cualquier momento sin ningún perjuicio previa justificación verbal y sin tener que justificar mi decisión.

Firma: _____ Fecha: _____

Apellido(s): _____ Nombre(s): _____

Declaro haber explicado el motivo, la naturaleza, ventajas, riesgos e inconvenientes del estudio y haber respondido de acuerdo a mis conocimientos a las preguntas efectuadas.

Firma de la investigadora: _____ Fecha: _____

Apellido(s): _____ Nombre(s): _____

Para toda información relativa a la investigación o para retirarse de la misma, podrás comunicarte con: María del Roble García Treviño, al número: XXX-XX-XX-XX en Montreal, Canadá, XXX-XX-XX-XX en Guadalajara, Jalisco, México, o a la dirección de correo electrónico: maria.del.roble.garcia.trevino@umontreal.ca. Toda queja relativa a la participación en esta investigación puede ser dirigida al Maestro Manuel Moreno Castañeda, Rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara al correo electrónico mmoreno@redudg.udg.mx

Una copia del formulario de información y del formulario de consentimiento fechado y firmado debe ser otorgada a cada uno de los participantes.

Anexo E

GUIA DE ENTREVISTA/EGRESADOS BACHILLERATO A DISTANCIA

Esta entrevista es parte de un proyecto de investigación que tiene como objetivo descubrir las estrategias de adaptación que los estudiantes de un programa de bachillerato a distancia implementan en su vida académica y que les permite tener éxito en sus cursos. Para lograr nuestro objetivo necesitamos conocer la experiencia vivida a través de la trayectoria de los estudiantes que han finalizado el programa. Contestar a esta entrevista debe durar alrededor de 30 minutos. Esta información estará disponible solamente para el investigador del proyecto. No se va a identificar con el nombre del encuestado, ningún reporte que se escriba. Si se requieren extractos cortos de respuesta a las preguntas abiertas no se identificarán de forma personal.

Instrucciones: Esta parte está conformada por preguntas abiertas a las que se te pide contesta lo más ampliamente posible. Nos interesa conocer algunas de tus experiencias vividas durante el tiempo que estuviste estudiando tu bachillerato a distancia, por lo cual las preguntas se refieren solamente a dicha etapa de tu vida.

1. *¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que te enfrentaste como estudiante a distancia?*
2. *¿cómo le hiciste para superarlas?*
3. *¿Qué hacías para cumplir con las actividades de estudio?*
4. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia, ¿qué tipos de apoyo recibiste de tu familia?*
5. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia, ¿qué tipos de apoyo recibiste de tu empleador y compañeros de trabajo?*
6. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia, ¿qué tipos de apoyo recibiste de tus amigos?*
7. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia, ¿qué tipos de sacrificio tuviste que hacer en tu ámbito familiar?*
8. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia, ¿qué tipos de sacrificio tuviste que hacer en tu ámbito laboral?*
9. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia, ¿qué tipos de sacrificio tuviste que hacer en tu ámbito social?*
10. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia ¿qué tipo de negociaciones tuviste que hacer en tu ámbito familiar?*
11. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia ¿qué tipo de negociaciones tuviste que hacer en tu ámbito laboral?*
12. *Durante el tiempo que fuiste estudiante a distancia ¿qué tipo de negociaciones tuviste que hacer en tu ámbito social?*
13. *¿Cuáles fueron los motivos te hicieron perseverar hasta terminar?*

¡Muchas Gracias!

Anexo F

Guía de entrevista / Personal administrativo

Esta entrevista es parte de un proyecto de investigación que tiene como objetivo descubrir los mecanismos de adaptación que los estudiantes implementan en su vida académica y que les permite tener éxito en sus cursos. Para lograr nuestro objetivo necesitamos conocer el punto de vista del personal administrativo. La información que recabemos nos ayudará a conocer los mecanismos empleados por los estudiantes y planear mejores estrategias de orientación para nuestros estudiantes actuales y futuros.

Esta entrevista debe durar alrededor de 30 minutos. Se grabará de modo que se tenga un registro exacto de lo que se dice en la entrevista. Este registro estará disponible solo para los investigadores del proyecto. No se identificará con el nombre del entrevistado ningún reporte que se escriba. Si se requieren extractos cortos de la entrevista no se identificaran de forma personal. ¿Está usted de acuerdo en participar en la entrevista sobre esta base?

1. *¿Podría describir las características generales de los estudiantes a distancia?*
2. *¿Cómo explicaría los factores que favorecen la adaptación de los estudiantes a un programa a distancia?*
3. *¿Cómo explicaría los factores que no favorecen la adaptación de los estudiantes a un programa a distancia?*
4. *¿Cuáles son las medidas de apoyo que se han implementado desde la institución para favorecer la retención de estudiantes?*
5. *¿A qué causas atribuye la perseverancia de los estudiantes que completan su programa?*

¡Muchas Gracias!

Anexo G

Códigos de casos (entrevistas)

-Caso#1. Mujer/47 años/empleada/viuda/madre de cuatro hijos/vive con sus padres y cuida de ellos/más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso#2. Mujer/61 años/trabaja por su cuenta/viuda/tres hijos y nietos/más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso#3. Mujer/41 años/empleada/divorciada/un hijo adulto/más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso #4. Hombre/27 años/soltero/sin hijos/empleado/10 años fue el tiempo transcurrido sin estudiar.

-Caso#5.Mujer/35 años/casada/tres hijos/14 años fue el tiempo transcurrido entre que dejó de estudiar la secundaria y comenzó la preparatoria.

-Caso#6.Mujer/55 años/casada/trabaja por su cuenta/2 hijos, 1 nieto/ más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso#7. Hombre/28 años/casado/empleado/1 hijo/ 5 años sin estudiar.

-Caso#8. Hombre/53 años/casado/trabaja por su cuenta/5 hijos/ más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso#9.Mujer/44 años/casada/2 hijos/empleada/ más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso#10. Hombre/28 años/soltero/sin hijos/empleado/12 años sin estudiar.

-Caso # 11. Mujer/44 años/casada/tres hijos/empleada/ más de 21 años entre la secundaria y la preparatoria.

-Caso #12. Mujer/33 años/casada/2 hijos/no trabaja/12 años sin estudiar.

-Caso#13. Hombre/33 años/casado/1 hijo/trabaja por su cuenta/14 años sin estudiar.