

# Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales

Magdalena Cruz y Ángeles Sánchez-Elvira (editores)



Santiago de los Caballeros, Rep. Dom., 2016

# ¿Cómo desarrollar un Sistema de Apoyo al Estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España

**Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua**

Facultad de Psicología. UNED. Chair del Student Support Group. EMPOWER Project.  
EADTU. Miembro del equipo de revisores del e-Xcellence. asanchez-elvira@psi.uned.es  
EADTU. Directora del IUED.  
UNED 2004-2013

## RESUMEN

El abandono de los estudios en las instituciones de educación superior a distancia es significativamente más elevado que en las presenciales. Tomando en consideración los resultados de las investigaciones y propuestas realizadas por expertos mundiales, en el presente capítulo analizamos las principales causas de abandono, así como las características institucionales y personales que promueven la permanencia de los estudiantes. En este sentido, los Servicios de Apoyo a los Estudiantes cobran una especial importancia en las universidades a distancia, debiendo caracterizarse por un enfoque sistémico que permita proporcionar respuestas eficaces a las necesidades y dificultades del alumnado a partir de los medios y recursos metodológicos y tecnológicos más actuales. La mayor frecuencia del abandono temprano hace que estos

sistemas de apoyo sean especialmente importante durante el primer año, revisándose distintas propuestas y líneas de actuación de Planes de Acogida institucionales, de carácter internacional. Asimismo, se introducen dos sistemas reconocidos de garantía de calidad, desde la óptica latinoamericana y europea, que plantean estándares para el diseño, implementación y evaluación del apoyo institucional a los estudiantes. Finalmente, se presenta la experiencia de la UNED de España en este campo, centrándose especialmente en su Plan de Acogida Virtual.

**Palabras clave:** Educación Superior, Educación a distancia, aprendizaje en línea, Apoyo a los Estudiantes, estándares de calidad, Programas de Acogida.

## INTRODUCCIÓN

Imaginemos que usted, o yo, nos levantamos una mañana y tomamos la decisión de que, ese día, vamos a matricularnos, por fin, en la carrera universitaria que siempre deseamos y que, por una razón u otra, no tuvimos la posibilidad de realizar. Debido a que somos adultos, trabajamos y tenemos responsabilidades familiares o, incluso, vivimos lejos de un centro universitario, somos conscientes de que el tiempo que tenemos disponible para el estudio no nos permite cursar un título presencial tradicional. Sin embargo, hemos oído hablar de universidades a distancia y también de universidades que ofrecen una modalidad semipresencial. Afortunadamente, en este tipo de modalidades podemos ser un estudiante a tiempo parcial, es decir, estudiar a nuestro ritmo de forma flexible. Esta sola idea incrementa nuestra motivación para la búsqueda inmediata de información que permita orientarnos en nuestra toma de decisiones.

En ese preciso momento se inicia el proceso de diálogo transaccional que Michael Moore definió como educación a distancia (Moore, 1993) o Lorenzo García Aretio como diálogo didáctico mediado (remarcando, así la cualidad de estar orientado al aprendizaje, García Aretio, 2012); es

decir, comienza la interacción del estudiante con su futura universidad. La calidad de este diálogo, de ahí en adelante, es lo que marcará la diferencia entre un buen sistema de educación a distancia y uno ineficiente o de baja calidad.

Imaginemos ahora que usted, o yo, somos responsables en una institución a distancia, en modalidad semipresencial o en línea, encargados del diseño de vías que promuevan que este diálogo con el estudiante se produzca y sea fructífero, facilitándole alcanzar la meta que se propuso desde el mismo momento en que se despertó por la mañana con el objetivo de matricularse en la universidad. ¿Qué conoce usted acerca de cómo son sus estudiantes, sus necesidades y dificultades?, ¿qué sabe acerca de sus estudiantes nuevos?, ¿qué acciones diseñaría para darles apoyo a lo largo de sus estudios y, especialmente, en sus primeros pasos?, ¿cómo evaluaría la eficacia de las acciones?

Este es el punto de partida del presente capítulo, el encuentro entre las necesidades de los alumnos y las acciones que se emprenden para responder a las mismas; es decir, los sistemas de apoyo al estudiante de las universidades a distancia dirigidos a prevenir el abandono e incrementar el éxito y el bienestar estudiantil, los estándares de calidad para la evaluación de estos sistemas y, especialmente, los programas de apoyo inicial al estudiante nuevo. Finalmente, nos detendremos en el sistema de apoyo al estudiante de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y, especialmente, en su Plan de Acogida.

### **Sobre abandono, necesidades y dificultades de los estudiantes a distancia... y también sus fortalezas ¿qué sabemos?**

¿Escuchó hablar del “elefante en la habitación”?... Dice la Wikipedia<sup>1</sup> al respecto: “es una expresión metafórica que hace referencia a una verdad evidente que es ignorada o pasa inadvertida. También se aplica a un problema o riesgo obvio que nadie quiere discutir. Se basa en la idea de que sería imposible pasar por alto la presencia de un elefante en una habitación; entonces, las personas en la habitación que fingen que el ele-

fante no está ahí han elegido evitar lidiar con el enorme problema que implica”. Simpson y Woodley (2014) plasman con esta metáfora, habitualmente utilizada en lengua inglesa, lo que ellos consideran el gran elefante ignorado por todos en la educación a distancia: el abandono de los estudiantes.

No obstante, actualmente el tema del abandono es un tópico muy relevante para el desarrollo de las políticas universitarias, en general; por ello, la investigación sobre abandono cuenta con autores muy relevantes que han desarrollado modelos muy influyentes, como el propuesto por Tinto (1975, 1993). A la luz de investigaciones previas, Tello (2007) señala que las causas del abandono de los estudiantes adultos podrían clasificarse en situacionales, institucionales y disposicionales, dependiendo de su origen. En este capítulo nos centraremos, especialmente, en las que dependen de la institución y en aquellas que derivan de los estudiantes en cuanto a su forma de afrontar los estudios. Debido a las especiales características de los estudiantes a distancia (la mayor parte adultos con responsabilidades familiares y personales y, muchas veces, con carencias formativas previas, falta de entrenamiento para el estudio y desconocimiento de la metodología a distancia), las consideraciones sobre el abandono y sus causas difieren notablemente de las estimadas para una formación universitaria convencional. Sin embargo, avanzar en su conocimiento es imprescindible dada la expansión actual de la educación a distancia en todo el mundo y, especialmente, de la formación en línea.

En el campo de la educación a distancia, Ormond Simpson (2012) precisa que el riesgo de abandono es, probablemente, una de las principales dificultades que un estudiante a distancia debe sortear en su camino. Las investigaciones realizadas hasta este momento (de forma muy sistemática en la OPEN UK, pero también en muchas otras instituciones universitarias a distancia), muestran que las tasas de abandono son significativamente más elevadas en esta modalidad educativa que en la modalidad presencial tradicional (Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003). Así, el porcentaje de abandono informado se sitúa entre el 25% y el 60%, especialmente desde que la formación en línea se ha ido extendiendo por todo el mundo (Carr, 2000; Grau-Valldosera y Minguillón,

2014; Levy, 2007; Luque, García y de Santiago, 2013; Parker, 1999; Sánchez-Elvira Paniagua, Luque Pulgar, de Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2013; de Santiago, 2011; Simpson, 2003, 2004; Tello, 2002; Youngju y Choi, 2011).

Un problema adicional, no menos importante, es el que Grau-Valldosera y Minguillón (2014) señalan acerca de la falta de estandarización respecto a la definición de abandono y sus parámetros de medida. ¿Cuándo consideramos que un estudiante ha abandonado?, el abanico de posibilidades es amplio, hasta nueve alternativas según Simpson (2002): ¿consideramos de igual forma el abandono que se produce cuando el estudiante nunca llega a comenzar su curso o cuando abandona sin llegar a presentarse al primer examen, o tras suspenderlo?; ¿Cuánto tiempo después de no volver a matricularse en un curso estimamos que el estudiante ha abandonado: un año, dos años... más tiempo?; ¿Consideramos que es un abandono del mismo tipo cuando el estudiante deja los estudios por problemas económicos o por algún problema personal importante? Una consideración a tener en cuenta es que los criterios de abandono en la universidad presencial no deberían ser los mismos que los de la universidad a distancia.

En todo caso, a la vista de muchos de los estudios realizados cabe resaltar que una de las características propias del abandono en los sistemas a distancia es que este se produce, fundamentalmente, durante el primer año, especialmente durante las primeras semanas del curso, antes incluso de haber entregado las primeras tareas (OPEN UK, Gibbs, Regan y Simpson, 2007; Simpson 2003) o sin haber llegado a presentarse nunca a examen, como en el caso de la UNED, en donde estudios realizados mostraron que el 44% de los estudiantes había abandonado a los cuatro años observándose que el 30% se correspondía con quienes no llegaron nunca a intentar realizar, siquiera, su primer examen (cf. Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, informe interno del IUED sobre abandono en la UNED, 2009). En línea con lo anteriormente mencionado, estas cifras nos hacen plantearnos si realmente llegaron a involucrarse en sus estudios y, por tanto, si deberían incluirse en el porcentaje global de abandono. En cualquier caso, los datos muestran que es un problema importante para

la eficacia y eficiencia del sistema, problema que hay que abordar y al que hay que buscar soluciones, especialmente pensando en aquellos estudiantes para quienes obtener un grado universitario era realmente un objetivo importante en sus vidas al que renunciaron. Coincidimos, en ese sentido, con la opinión de Grau-Valldosera y Minguillón (2014) en relación a que el análisis del abandono debe llevarse a cabo considerando etapas o fases importantes, a fin de entender las diferentes razones y poder establecer modelos explicativos que ayuden a desarrollar intervenciones efectivas en cada fase, distinguiendo, especialmente, entre el abandono temprano y el que sucede cuando el estudiante ya ha iniciado sus actividades y se ha vinculado a sus cursos.

Las posibles causas del abandono de los estudiantes en las modalidades a distancia pueden ser muchas y diversas, dada la heterogeneidad de los estudiantes y sus problemas así como los requerimientos diferentes que la educación a distancia plantea (Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003). Simpson (2013) considera, partiendo del modelo transaccional de educación a distancia de Moore (1990), que muy probablemente una interacción y comunicación deficientes del estudiante con sus compañeros, los profesores y la institución, esté en la base de la vivencia de falta de apoyo, aislamiento y soledad, incrementándose la probabilidad de que abandone (Moore y Kearsley, 1996, Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003). Esta sensación de soledad es lo que informan estudiantes de la UNED al preguntarles por algunas de las razones para abandonar sus estudios (Mehri Ahuar, Lisbona Bañuelos, Palací Descals, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2016). Las hipótesis planteadas son congruentes, asimismo, con el Modelo de Integración del Estudiante propuesto por Tinto (1993), quien afirma que la deserción estudiantil, en general, es el resultado, simple y llanamente, de una falta de integración social y académica en la institución.

Simpson (2012) apoyándose en Anderson (2006) señala, además, que el mejor predictor de permanencia es la motivación por aprender. ¿Pero qué promueve la integración de los estudiantes y, por el contrario, qué provoca que no estén suficientemente motivados?... ¿por qué pueden perder la motivación por el camino...? ¿Qué podemos hacer para que

no se sientan solos, para que se sientan acompañados y orientados?... Al hilo de la argumentación de Simpson, muy probablemente podemos afirmar que la principal vía inicial para reducir el abandono sea generar vías de interacción y comunicación fluidas, continuas y de calidad, entre el estudiante y todos los agentes intervinientes, contribuyendo a sostener e incrementar su motivación, ayudándole a que “no tire la toalla”. Simpson denomina apoyo motivacional proactivo a este tipo de acciones que pueden constituir la base para el desarrollo de buenos sistemas de apoyo al estudiante en las modalidades a distancia tradicionales y, más recientemente, del aprendizaje en línea.

Por su parte, Heyman (2010) identifica tres grandes áreas implicadas en la permanencia de los estudiantes, basadas en la experiencia de responsables institucionales, a la que añadimos una cuarta:

1. Nivel de interacción con la institucional global: el estudiante necesita recibir un apoyo adecuado y constante de la institución en diversas áreas (administrativa, académica, financiera, etc.). En un sistema a distancia es más probable que los estudiantes muestren dificultades para percibir apoyo de su institución si este no ha sido bien diseñado y organizado.
2. Nivel de interacción con la facultad: la calidad del apoyo docente se relaciona con la permanencia a través de distintas vías; estas incluyen el diseño instruccional de los cursos, los recursos metodológicos disponibles, el seguimiento tutorial, como elementos imprescindibles en un sistema a distancia. La “presencia” del tutor es un indicador consustancial a la percepción de apoyo. En este punto, las actitudes de los docentes, su predisposición a brindar un buen apoyo, son fundamentales; asimismo, el conocimiento y preparación del tutor para detectar estudiantes en riesgo de abandono constituye un punto neurálgico.
3. Nivel personal: la autodisciplina del estudiante. Las características propias del estudiante también son importantes a la hora de predecir la permanencia en los estudios. Lo que Heyman denomina autodisciplina está directamente relacionado con la necesaria autonomía personal que deben presentar los estudiantes en entornos a distancia y en línea, y a la

importancia de la autorregulación del aprendizaje que comentaremos más adelante.

4. Nivel de interacción con los compañeros: la calidad y facilidad de comunicación y apoyo entre los propios estudiantes, facilitando el desarrollo de auténticas comunidades de aprendizaje. Este sentimiento de pertenencia a una comunidad ya fue señalado por Tinto (1993) como un elemento importante para la prevención del abandono, siendo también recogido por autores como Palloff y Prat (1999) en relación a la necesaria construcción de comunidades de aprendizaje en línea.

En definitiva, es necesario que nos planteemos muchas preguntas; por ejemplo, ¿qué habilidades, características personales y valores necesita cualquier persona que quiera llegar a ser un estudiante de éxito en el aprendizaje abierto y a distancia? (Simpson, 2013, págs. 483-484); así como ¿cuáles son los principales obstáculos personales, situacionales e institucionales, para que logre este objetivo? Con el gran auge de la formación en línea, las investigaciones destinadas a analizar los factores de éxito y fracaso de los estudiantes a distancia se han incrementado notablemente desde el comienzo del siglo, si bien estas no están siempre bien diseñadas o son concluyentes (Perraton, 2000; Zawack-Richter, Backer and Vogt, 2009). No obstante, a pesar de las deficiencias de algunos de estos estudios, podemos extraer una serie de conclusiones acerca de las principales necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes a distancia, incluyendo tanto aspectos institucionales o de la propia organización, como individuales (características sociodemográficas y personales). Por tanto, conocer las respuestas puede contribuir, sin duda alguna, a que los sistemas de apoyo que pongamos en marcha sean mucho más personalizados y adaptados a los distintos perfiles de estudiantes y, por tanto, más eficaces.

En lo que respecta a las habilidades necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en entornos educativos a distancia, Simpson (2012) propone tres áreas importantes, a las que, también aquí, añadimos una cuarta teniendo en cuenta que nos referimos a entornos educativos mediados por tecnologías digitales:

- **Habilidades cognitivas:** conjunto de capacidades intelectuales, habilidades cognitivas complejas o superiores, estrategias de aprendizaje, etc., necesarias para abordar los requerimientos académicos que tendrá que afrontar el estudiante a lo largo de sus estudios
- **Habilidades emocionales:** conjunto de habilidades para un manejo adecuado de las emociones que el estudiante experimentará durante su vida académica. El estudiante tendrá que ser capaz de hacer frente a la ansiedad, el estrés, la presión temporal, la frustración, la sensación de soledad en determinados momentos, etc., todas ellas habilidades clave para persistir ante las dificultades
- **Habilidades organizativas:** conjunto de habilidades que podríamos agrupar en el concepto de gestión autónoma del trabajo y aprendizaje autorregulado, es decir, capacidad de planificación y manejo del tiempo, selección de estrategias adecuadas, monitorización, etc. En la UNED, la gestión autónoma y autorregulada del trabajo es, precisamente, una de las áreas competenciales incluidas en el mapa de competencias genéricas de los títulos actuales (Santamaría Lancho y Sánchez-Elvira Paniagua, 2009)
- **Competencia digital:** Considerada por la Comisión Europea como una de las ocho competencias clave para los ciudadanos del siglo XXI a cuyo desarrollo deben contribuir todos los niveles educativos (EP, 2006), es definida como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet”. Si duda alguna, ser digitalmente competente es una habilidad imprescindible, no solo para cualquier ciudadano en su vida cotidiana, sino para desenvolverse de forma natural y provechosa en los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje (Bates, 2015). Dada su importancia, la gestión de los procesos de información y comunicación, incluyendo la competencia digital, también forma parte del mapa de competencias genéricas de la UNED en la actualidad (Santamaría Lancho y Sánchez-Elvira Paniagua, 2009).

La falta de habilidad en estas áreas conllevaría un incremento de las dificultades a la hora de afrontar los retos del estudio a distancia, por lo que un objetivo sería ayudar a que el estudiante las desarrolle convenientemente.

En lo que respecta a dificultades y obstáculos concretos que encuentran los estudiantes, especialmente en la formación en línea, en Sánchez-Elvira Paniagua (2014) llevamos a cabo una amplia revisión de investigaciones realizadas en torno a esta cuestión. En la Tabla 1 resumimos los principales factores encontrados, distinguiendo entre aquellos que tienen un carácter institucional y los que responden a características personales.

Tabla 1.

*Relación de causas institucionales y personales habituales de inducción al abandono en estudiantes a distancia*

Causas frecuentes de abandono en estudiantes a distancia	
Institucionales	Personales
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de información y orientación.</li><li>▪ Problemas con el diseño y materiales de los cursos.</li><li>▪ Una interacción y comunicación escasa con los responsables (administrativos y docentes).</li><li>▪ Vías de comunicación entre pares poco eficiente.</li><li>▪ Falta de un apoyo institucional eficiente.</li><li>▪ Dificultad de las materias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Niveles insuficientes de formación previa.</li><li>▪ Carencia de competencias digitales y desconocimiento del manejo del ordenador y la navegación por Internet.</li><li>▪ Falta de tiempo, percepción de sobrecarga y exceso de responsabilidades que son incompatibles con la dedicación al estudio.</li><li>▪ Manejo del tiempo ineficiente, procrastinación, falta de persistencia.</li><li>▪ Poca motivación intrínseca, motivos extrínsecos en la elección de estudios.</li><li>▪ Percepción de falta de competencia, auto-eficacia, ansiedad académica, expectativas poco realistas, etc.</li><li>▪ Falta de estrategias y hábitos de estudio eficientes, en general, y especialmente aplicados a entornos en línea, en particular.</li></ul>

En muchos de los estudios realizados se observa que la percepción de falta de tiempo es, entre todas las posibles causas, aquella que los estudiantes identifican como la razón principal para “quedarse atrás” en sus cursos (Simpson, 2012; Street, 2010). Una buena muestra de ello es el estudio llevado a cabo en la OPEN UK, en el cual, en torno al 41% de los

estudiantes identificaron los problemas con el tiempo como la principal causa de su fracaso y del abandono (Simpson, 2013); asimismo, la presión temporal es identificada como causa de abandono en un estudio de *focus group* con estudiantes de la UNED, estando asociada a una mala planificación de la matrícula y a la valoración de demandas elevadas en relación a los recursos personales percibidos (Mehri Ahuar, Lisbona Bañuelos, Palací Descals, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2016). Es decir, las causas, a su vez, de esta percepción de exceso de presión temporal son las que hay que analizar, ya que pueden deberse, como hemos indicado, tanto a razones institucionales debidas a un diseño ineficiente de los programas, a una mala organización de los cursos o a una orientación académica poco eficaz, como a la mala planificación o la procrastinación del propio estudiante (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Mason, 2011).

Por tanto, el problema no sería la falta de tiempo en sí misma, sino las dificultades para llevar a cabo una planificación efectiva en entornos que requieren de un aprendizaje autónomo en mayor medida. Por esta razón, Mason (2011) considera que la poca habilidad en el manejo del tiempo es un riesgo mayor para el abandono que el propio hecho de estudiar a distancia. Tampoco pueden descartarse otras razones de base, como deficiencias en la formación previa que impliquen la necesidad de emplear más tiempo para asimilar y comprender aquello que debe aprenderse, así como las, ya mencionadas, derivadas de las responsabilidades familiares y personales de los estudiantes adultos, quienes constituyen la mayoría más representativa del estudiante a distancia (Moore, Bartkovich, Fetxner e Ison, 2003; Street, 2010; Tait, 2015).

Uno de los constructos más integradores de características personales predictoras del éxito o el fracaso académico de los estudiantes, así como de su satisfacción y bienestar, es, como antes avanzábamos, el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1989; Schunk y Zimmerman, 2006). Su importancia es aún mayor en entornos a distancia/virtuales (Bol y Garner, 2011) y así lo demuestran numerosas investigaciones (ve revisiones de Liang y Tsai, 2014, Winters et al, 2008). En la UNED, el aprendizaje autorregulado y su asociación con el rendimiento académico, el bienes-

tar y la satisfacción de los estudiantes ha sido sistemáticamente investigado a lo largo de los años en amplias muestras de estudiantes nuevos, así como su relación con otras características personales relevantes como el engagement, la procrastinación, la autoeficacia o la resiliencia en entornos académicos. Los resultados obtenidos abundan en la necesidad de incorporar a los modelos predictivos de abandono/permanencia determinadas características personales y, en concreto, el aprendizaje autorregulado. Resumimos a continuación las conclusiones principales obtenidas hasta este momento (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014):

1. Dos perfiles opuestos de autorregulación del aprendizaje con impacto diferencial sobre el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Sánchez-Elvira Paniagua, Fernández y Amor, 2004, 2006, ab):

- Un perfil de autorregulación eficiente, caracterizado por una buena planificación y organización de la información, persistencia, procesamiento de la información, tanto profundo como superficial y unas pautas fijas de estudio; y un perfil de autorregulación deficiente que presenta niveles elevados de ansiedad ante los estudios, un manejo ineficaz del tiempo, procesamiento superficial de la información y tendencia a evitar las dificultades cuando se les presentan
- Estos dos perfiles presentan un patrón comportamental diferente, encontrándose relaciones positivas entre la autorregulación eficiente y motivación intrínseca, percepción de competencia, esfuerzo, persistencia y control emocional. Por el contrario, la autorregulación deficiente se asocia con motivación extrínseca, una persistencia y esfuerzo menores y mayores niveles de ansiedad académica
- Un impacto claro de la autorregulación del aprendizaje en la predicción del éxito o el fracaso académico, siendo la dificultad para organizar el tiempo y planificarse la variable predictora más relevante para el rendimiento académico y el abandono (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Luque et al, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, 2006). Por otra parte, determinadas características vinculadas a la autorregulación deficiente, como la ansiedad ante los estudios, la evita-

ción de las dificultades, la motivación extrínseca o el pesimismo, inciden también de forma negativa sobre la percepción de estar preparados para los exámenes y el rendimiento. Sin embargo, la percepción de competencia, la persistencia y la motivación intrínseca repercuten favorablemente sobre estos indicadores.

Estos resultados son congruentes con lo señalado por Wanga et al. (2008) y Simpson (2012), entre otros, acerca de la importancia del tipo de motivación que caracteriza a los estudiantes a distancia y las estrategias de aprendizaje que utilizan, a la hora de predecir su rendimiento académico. Azevedo y Cromley (2004) señalan que los mejores estudiantes en línea son aquellos que dedican la mayor parte de su tiempo a llevar a cabo tareas relativas a la planificación, organización del tiempo, monitorización de su trabajo y uso de estrategias de aprendizaje efectivas, reduciendo, además, factores negativos como la tendencia a procrastinar (Wolters, 2003), en definitiva, los que se caracterizan por autorregular su aprendizaje.

## 2. Procrastinación y *Engagement* como variables personales relevantes para el aprendizaje a distancia/en línea... pero en dirección contraria

La procrastinación académica (o tendencia a postergar el estudio y las tareas hasta el último momento) y el *engagement*, representan dos características personales moderadamente relacionadas, pero en sentido inverso. Los estudiantes que procrastinan habitualmente persisten menos e informan sentirse peor preparados para los exámenes. Asimismo, los procrastinadores muestran una autorregulación menos eficiente y su ánimo positivo es más bajo. Por el contrario, los estudiantes *engaged* o comprometidos presentan una relación inversa con estas mismas variables, caracterizándose por autorregular su aprendizaje de forma más eficiente y por persistir y esforzarse en mayor medida, lo que replica estudios previos (Brooks, Brooks y Godstein, 2012). En nuestros estudios hemos observado que la relación entre la procrastinación y el manejo ineficaz del tiempo es potente (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Sánchez-Elvira-Paniagua, Lisboa, González-Brignardello, Palací y López-González, 2012). Estos resultados son similares a

los informados, entre otros, por Lay y Schouwenburg (1993) o Schouwenburg (2004). Por otro lado, hemos constatado que el *engagement* puede moderar los efectos negativos que presenta la procrastinación sobre el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013).

3. Identificación de un perfil de personalidad académica positiva. Finalmente, hemos observado que varias características de personalidad habitualmente relacionadas con un rendimiento académico más elevado, se agrupan factorialmente en lo que podríamos denominar *perfil de personalidad académica positiva*, constituido por las siguientes variables: Engagement académico, Percepción de autoeficacia, Iniciativa Personal, Pasión Armónica por los estudios, Motivación Intrínseca y Percepción de Competencia (Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014). Las diferencias encontradas entre los estudiantes con puntuaciones elevadas en el perfil y aquellos con puntuaciones bajas son muy significativas: los estudiantes con un perfil positivo elevado ponen en marcha estrategias de aprendizaje autorregulado eficientes, son más resilientes, presentan menos burnout académico, estudian más horas a lo largo del curso, se sienten mejor preparados para los exámenes y puntúan más alto en bienestar que los estudiantes con puntuaciones bajas en el perfil positivo, quienes ponen en marcha estrategias de aprendizaje autorregulado deficientes y procrastinan más. En definitiva, esta aproximación permite desarrollar nuevas vías de actuación centradas en la denominada educación positiva (Seligman, Gillham, Reivich and Linkin, 2009, Pajares, 2001), basada en los presupuestos de la Psicología Positiva (Seligman, 1998) y cuyo objetivo sería ayudar a los estudiantes a progresar, desarrollar sus fortalezas personales y entrenar mejores estrategias para lograr un mayor éxito académico y bienestar personal durante sus estudios (Norrish, Williams, O'Connor y Robinson, 2013, Noble y McGrath, 2008). Esta meta debe incluirse, asimismo, entre los objetivos de las instituciones universitarias actuales (Oades, Robinson, Green y Spence, 2011).

Los modelos predictivos de abandono y permanencia que algunas instituciones han llevado a cabo, basados en la aplicación de modelos estadísticos como la regresión logística, son interesantes. Estos modelos se obtienen a partir de la consideración del potencial predictivo de determinadas variables, como las características sociodemográficas o el número de créditos matriculados, entre otras. Simpson (2006) presenta algunos de los modelos utilizados en la OPEN, concluyendo que este tipo de modelos predictivos debe utilizarse en las etapas más tempranas, en torno a la matrícula. No obstante, llevar a cabo una actuación institucional proactiva con los estudiantes nuevos que son identificados como más vulnerables puede ser una línea de trabajo e investigación de gran utilidad si, además, se incorpora el tipo de variables personales que venimos comentando.

En los próximos años cabe esperar que, gracias al potente desarrollo de las analíticas del aprendizaje (learning analytics), como aplicación de los “Big data”, podamos tener a nuestra disposición modelos predictivos del éxito y del fracaso bastante más precisos y fiables que los existentes hasta este momento, lo que contribuirá, sin duda alguna, a proporcionar claves importantes sobre el origen de ambos, abriendo nuevas vías para el desarrollo de sistemas de apoyo a los estudiantes más efectivos que puedan ser sistemáticamente aplicados, siempre que las analíticas tengan como base modelos teóricos robustos y probada eficacia (Gasevic, Dawson y Siemens, 2015).

### **¿Cómo apoyar a los estudiantes en respuesta a sus necesidades y dificultades en una modalidad a distancia mediada por tecnologías?**

Brindar apoyo al estudiante debe ser el objetivo central de las instituciones, su razón de ser. ¿Qué entendemos por “Apoyo al Estudiante” en educación a distancia? Simpson (2012), a partir de su amplia experiencia en este campo, lo define, con carácter general y de forma concisa, como “todas aquellas actividades, más allá de la producción y distribución de materiales didácticos, que apoyan el progreso del estudiante hacia el éxito en sus estudios”, refiriéndose finalmente, de forma simplificada, a todo aquello que ayude a los estudiantes a desarrollar y mantener su

motivación para aprender. La definición de Lehman y Conceicao (2014), por otro lado, permite integrar muchos de los aspectos recogidos en el apartado anterior:

Apoyar significa crear un entorno que conduzca al aprendizaje, al desarrollo de estrategias que generen un enganche a la comunidad, e incorporar soporte durante el proceso. El apoyo proporciona a los estudiantes un sentido de comunidad que les permite evitar el sentimiento de estar aislados; proporciona al estudiante un sentido de auto-dirección y gestión, reduciendo así la pérdida de control; contribuye a la satisfacción del estudiante, incrementa su motivación y le ayuda a persistir en un curso en línea.

Para el desarrollo de estos objetivos, un sistema de apoyo a los estudiantes debe integrar un amplio rango de recursos, funciones y servicios que, en el momento actual de la educación a distancia, encuentra en las tecnologías un gran aliado. Una de las vías fundamentales. El desempeño de los distintos roles de apoyo como la tutoría, el asesoramiento e, incluso, el valor más recientemente reconocido del apoyo entre pares a través de diferentes canales, como la mentoría (Boyle, Known, Ross y Simpson, 2010), deben ir integrando esta perspectiva holística del apoyo.

A partir de esta idea general, es necesario estructurar, de alguna forma, las líneas de acción que, desde un punto de vista más sistémico, puede desarrollar una institución; en otras palabras ¿qué tipo de apoyos se requieren? Basándonos en las habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar cabe distinguir los siguientes (Simpson, 2012; Tait, 2000):

*Apoyo académico:* recursos humanos y personales disponibles para ayudar al estudiante, desde un punto de vista cognitivo, a avanzar en su aprendizaje, estando estrechamente vinculados a los recursos docentes (diseño de asignaturas, materiales didácticos, tutorización, *feedback* formativo, evaluación, etc).

### *Apoyo no académico:*

Apoyo emocional generando entornos que brinden soporte y promuevan el compromiso y las relaciones personales, propiciando el ajuste y el bienestar general del estudiante, ayudándole en el manejo emocional del estrés y la ansiedad y potenciando su percepción de competencia y autoeficacia, en la línea de lo anteriormente comentado sobre las características personales de los estudiantes.

Apoyo para la organización y autorregulación del aprendizaje, integrando sistemas de orientación y asesoramiento, así como los recursos necesarios para ayudar al estudiante en la organización de sus estudios. Por tanto, requiere informar, orientar y asesorar en procesos de exploración y recomendación para la toma de decisiones y la resolución de problemas a lo largo de su vida académica y ayudar en el diagnóstico de otras habilidades requeridas (por ejemplo las competencias propias para el aprendizaje a distancia). En otras palabras, líneas de acción que apoyen al estudiante en su habilidad para afrontar el programa que ha escogido, fundamentalmente en la organización y el desarrollo de estrategias de autorregulación que incluyan sostener la motivación, planificación, manejo efectivo del tiempo, mantenimiento del ritmo, priorización y selección de las estrategias de aprendizaje más adecuadas en función de las demandas, monitorización del estudio, etc. Asimismo, otras acciones de carácter institucional que puedan beneficiar a los estudiantes, incluyendo procesos administrativos de apoyo, deben ser consideradas.

Entre ambos tipos de apoyo existen, o deben existir, claras conexiones e, incluso, en ocasiones solapamientos. En cualquier caso, ambos contribuyen directamente a sostener e incrementar la motivación del estudiante y su distinción es útil, al menos, para entender las líneas básicas de apoyo.

Por otra parte, aunque vamos a referirnos a la organización institucional del apoyo a los estudiantes, no hay que olvidar el importante papel que los docentes tienen en esta área, dado que el diseño instruccional de las asignaturas debe estar dirigido, precisamente, a guiar convenientemente

al estudiante en su aprendizaje. En este sentido, resultan muy útiles e instructivas las pautas que Tony Bates refiere a lo largo de todo el texto “Enseñar en la era digital” (*Teaching in a digital age*, Bates, 2015). Adicionalmente, no hay que olvidar, tal y como el propio Bates apunta, que otra de las funcionalidades de un buen diseño es reducir sustancialmente las demandas de apoyo de los estudiantes, lo que requiere clarificar convenientemente el camino y guiar adecuadamente para que no surjan dudas innecesarias. Dicho de otra manera, muchas de los problemas y demandas de apoyo surgen, precisamente, por un apoyo académico y no académico mal diseñados. En universidades masivas, reducir las dudas y demandas de este tipo es, aún, más imprescindible.

Simpson (2012) propone una “fórmula para la permanencia de los estudiantes” (derivada de la de Seidman, 2006), alrededor de la cual se pueden plantear servicios de apoyo y seguimiento:

$$S = AC + EId + (E+C) PaM$$

**S**= *Success* (Éxito del estudiante).

**AC**= *Appropriate Course Choice* (Elección apropiada de curso).

**EId**= *Early Identificaton of vulnerable students*  
(Identificación temprana de estudiantes vulnerables).

**(E+C) PaM**= *Early and Continuous Proactive Motivation Support* (Apoyo motivacional proactivo, temprano y continuado).

En suma, el éxito del estudiante a distancia dependerá de que le orientemos adecuadamente en su elección del curso, que identifiquemos de forma temprana sus debilidades (cognitivas o emocionales) para poder apoyarle con acciones específicas (académicas y no académicas) y que, desde el principio, y de forma continuada, le brindemos un apoyo institucional proactivo y holístico para sostener y potenciar su motivación por aprender. Un ejemplo interesante de acciones institucionales proactivas encaminadas a la prevención del abandono, acompañadas de investigación de su análisis, eficacia y eficiencia, es el que presentan Gibbs,

Regan y Simpson (2007) en relación a la OPEN UK, que merece una lectura detallada.

En cualquier caso, uno de los retos actuales más interesantes es potenciar muchas de las acciones a través del uso de las tecnologías, que extenderán el alcance de este apoyo de forma que podamos proporcionar un apoyo enriquecido de carácter móvil, ubicuo, híbrido y personalizado. En ese sentido, una muestra de la relevancia actual, a nivel internacional, del apoyo al estudiante en la educación flexible, abierta y en línea, es su papel dentro del proyecto EMPOWER de EADTU<sup>2</sup>, destinado a compartir el expertise de las universidades europeas a distancia con aquellas que desean hacer la transición hacia nuevos modelos de aprendizaje mediados por tecnología. El proyecto incluye el área de Apoyo al Estudiante entre los campos de experiencia e interés<sup>3</sup>. Esta área, coordinada por la UNED, ofrece en el apartado correspondiente de la web distintos recursos de interés sobre esta temática.

### **Organización institucional de los Servicios de Apoyo al Estudiante: algunas pautas generales**

Una organización institucional integral de apoyo al estudiante es compleja y requiere esfuerzos continuados de coordinación con objetivos claros. Para Tait (2015), como para todos los autores en este campo, su objetivo último debe ser el éxito del estudiante, a lo cual añadiríamos que, a nuestro juicio, no se trataría únicamente de su éxito académico sino también de su bienestar y desarrollo personal. Según Thompson y Porto (2014), la mayoría de las propuestas de líneas de apoyo se centran en incrementar el éxito y la satisfacción pero no en el bienestar de los estudiantes, una estrategia que generalmente se pasa por alto en la prevención del abandono.

¿De qué forma se pueden organizar y estructurar todos los servicios de apoyo? En la Figura 1 presentamos una visión integradora, elaborada a partir de la revisión de servicios de apoyo al estudiante, tradicionales y nuevos, efectuada por Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell (2013), mostrando su alcance global y sistémico.

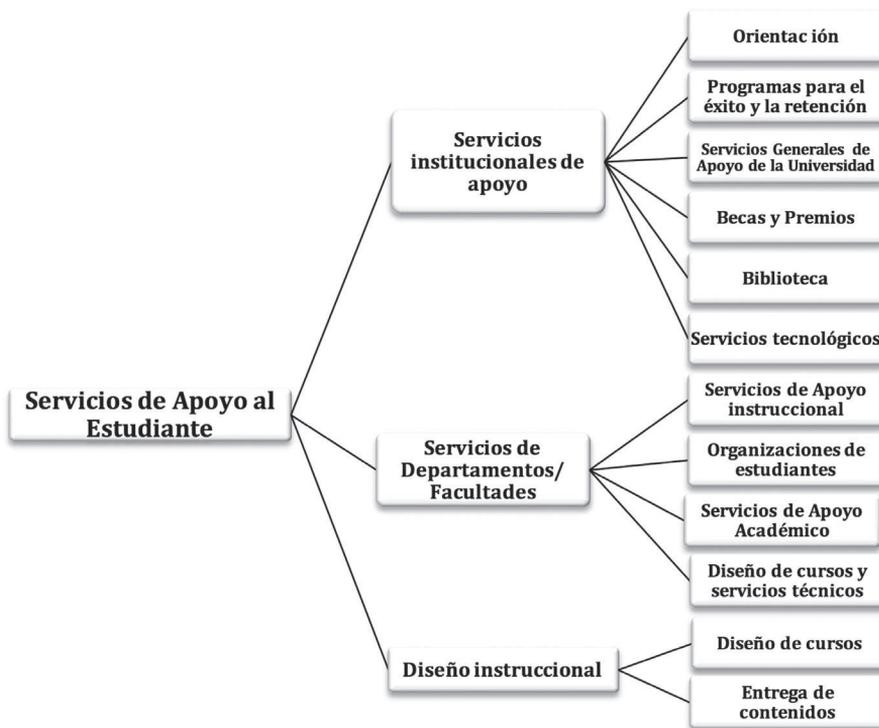


Figura 1. Áreas de los Servicios de Apoyo al Estudiante. Adaptado de la revisión de Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell (2013).

Volviendo a la idea de la “gestión del éxito de los estudiantes”, Tait (2015) recomienda no olvidar, en el diseño y funcionamiento de estos servicios, los siguientes aspectos:

Incluir estrategias directamente destinadas a promover el éxito y a reducir el abandono en los distintos cursos/módulos/programas.

Diseñar sistemas de carácter institucional estratégico y global, en el que participen de forma conjunta quienes elaboran el currículum, los servicios de apoyo, admisión y orientación, tutores y personal académico, así como, en general, el personal de administración y servicios de las distintas unidades de la universidad.

Proponer sistemáticamente acciones de mejora e investigación específica sobre cualquier paso atrás que se produzca en las tasas de éxito de los estudiantes.

Difundir públicamente las tasas de éxito de los estudiantes para su conocimiento y la toma de medidas y desarrollo de intervenciones específicas, tanto a nivel de la población estudiantil general como a nivel individual, así como en lo que respecta a la calidad de los materiales de aprendizaje y las estrategias de evaluación.

Tomar en consideración las tasas de éxito/abandono en el desarrollo de las políticas y prácticas de admisión, de forma que la información sea transparente y honesta con los estudiantes futuros acerca de los requisitos básicos.

Llevar a cabo una rendición de cuentas transparente sobre la gestión del éxito de los estudiantes, tanto a nivel de los cursos como globalmente.

### **El apoyo durante el primer año... la clave para una buena integración**

La relevancia del apoyo temprano al estudiante durante su primer año es evidente a la vista de lo que, hasta aquí, hemos venido comentando y de su mención específica en distintos sistemas de evaluación de la calidad en educación a distancia. Su objetivo fundamental será la prevención del abandono inicial y las acciones encaminadas, desde el primer momento, a que el estudiante alcance sus objetivos, a su éxito académico y, por tanto, personal (Simpson, 2012, Tait, 2015).

Harper y Kenning (2015), en su revisión de la literatura, concluyen que hay pocas investigaciones relativas a las estrategias de inducción que llevan a cabo las instituciones universitarias a distancia. Los resultados obtenidos en estos estudios, en cualquier caso, muestran la importancia de generar una presencia social, o dicho de otra forma, que la institución “esté presente” en la vida de los estudiantes, así como de promover el desarrollo de redes de aprendizaje colaborativo y mantenerlas activas.

En otras palabras, que el estudiante sienta que, realmente, tiene apoyo y no está solo.

Volvamos, ahora, a identificarnos, como al inicio de este capítulo, con el estudiante que desea matricularse, por ejemplo, en nuestra propia universidad, aquella en la que somos docentes. Procuremos olvidar todo lo que sabemos acerca de nuestra institución, nuestra experiencia y concepciones al respecto, y afrontemos la situación desde la novedad, analizando sin prejuicios ni etiquetas previos la situación en la que estamos, como futuro estudiante, lo novedoso de la misma.

Hagamos un ejercicio, asomarnos al portal web de la universidad para explorar con “ojos nuevos” la información general, las orientaciones para la elección de programas y cursos, la facilidad para la matriculación, la descripción su metodología, titulaciones y asignaturas, los recursos... en definitiva, accedamos y valoremos si podemos navegar de forma clara, sencilla y facilitadora de la toma de decisiones para poder planificarnos. En este primer “paseo” vamos a llevar a cabo una primera toma de contacto con el sistema de apoyo a los estudiantes de la universidad y sus servicios, con sus fortalezas y, probablemente, con algunas de sus debilidades, tomando conciencia de las necesidades y emociones propias de un estudiante que necesita ser apoyado en sus primeros pasos, como lo necesitará, también, a lo largo de todos sus estudios.

Quizás lleguemos a la conclusión de que, sin duda, un buen sistema de apoyo a los estudiantes comienza desde la misma etapa previa a la matriculación, a lo largo de la misma y durante sus primeros pasos; la razón es clara, el abandono es mucho más frecuente en los estudiantes que se inscriben en un curso que no es el más adecuado para ellos, o no calibran correctamente el número de créditos que pueden abordar, o desconocen la metodología de estudio a distancia y sus requisitos (incluyendo los de la competencia digital para el estudio en línea). Por esta razón, el apoyo en las primeras fases debe centrarse en dos áreas: orientar a los estudiantes en la elección adecuada e introducirles al estudio a distancia de forma correcta (Simpson, 2013).

Son numerosas y variadas las prácticas que las instituciones llevan a cabo para apoyar a sus estudiantes nuevos (consultar Levy, 2006, Philips et al. 2004, Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, Simpson 2012). En esta edición podremos conocer de primera mano, precisamente, cómo abordan esta problemática distintas universidades en el contexto latinoamericano y europeo. Como conclusión de las distintas propuestas de programas de inducción de los estudiantes noveles, en Sánchez-Elvira Paniagua (2014) indicábamos que estos debían estar diseñados bajo un enfoque:

*Integral:* la institución debe abordar sus planes de apoyo a los estudiantes nuevos bajo una perspectiva sistémica y holística, académica y no académica, en la que diversas unidades estén implicadas, coordinando sus acciones.

*Procesual:* los programas de orientación y apoyo al estudiante nuevo deben plantearse como un proceso de ayuda continuado que se inicia en el momento en que un futuro estudiante se acerca a la universidad (ayudándole en su toma de decisiones) y culmina en el momento en que finaliza su primer curso, ofreciéndole en las distintas fases del primer año las ayudas correspondientes a las necesidades y dificultades de las etapas que el estudiante va cubriendo.

*Interactivo:* el proceso de inducción debe estar basado en un diálogo permanente a través de redes de interacción de los distintos agentes intervinientes con el estudiante, con el objetivo final de construir auténticas comunidades de aprendizaje en línea que den respuesta y soporte a las necesidades académicas y no académicas (especialmente las afectivas) del estudiante.

Del análisis de distintos programas de inducción institucional y la recogida de opiniones de sus responsables acerca de qué medidas funcionan especialmente bien, Harper y Kenning (2015) destacan los siguientes aspectos:

## **Políticas institucionales**

Sorprendentemente, la mayoría de las instituciones no presentan políticas específicas relativas a la inducción de los estudiantes. No obstante, los autores observan que, cuando existe un programa potente de inducción, los resultados son claramente positivos y beneficiosos para los estudiantes.

Los programas existentes comparten un buen número de aspectos comunes, lo que permitiría proponer un paquete genérico de medidas que podrían ser empleadas en distintos programas y cursos con los estudiantes nuevos.

Todos los agentes que intervienen en un programa de inducción (académicos, administrativos y los propios estudiantes) deben entender cuál es su finalidad y su desarrollo.

## **Claridad en la bienvenida, información y orientaciones**

Los estudiantes deben sentirse acogidos desde el principio; por ello, dar la bienvenida de forma explícita es importante.

El estudiante debe disponer de información y orientaciones claras desde el inicio acerca de qué puede esperar de la institución, cómo es la modalidad de estudio, los requisitos, etc, ayudándole en la toma de decisiones.

No se debe saturar al estudiante con un exceso de información, facilitándole la misma a través de una navegación bien diseñada para el programa de inducción.

Se deben mantener las orientaciones, los materiales y las actividades visibles durante todo el programa de acogida por si el estudiante necesita volver a algún apartado.

## **Importancia de estimular la interacción y el sentimiento de pertenencia y de ser apoyado**

La interactividad es un elemento clave para la construcción de las comunidades sociales y de aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, fomentar el uso de espacios de comunicación síncronos puede ser de gran utilidad.

Es conveniente plantear actividades y estrategias de comunicación que permitan “romper el hielo” y ayudar a que el estudiante no se sienta solo en el proceso.

El programa de inducción debe plantear actividades que conduzcan a los estudiantes a la construcción de comunidades de aprendizaje, ayudándoles a desarrollar un sentimiento de pertenencia.

Es necesario mostrar una capacidad de resolución rápida y efectiva de problemas técnicos desde una fase temprana.

## **Buen diseño del Programa de Inducción**

El programa debe estar diseñado para una aproximación paso a paso, bien estructurada para el desarrollo de las habilidades y estrategias de aprendizaje que se requieran, lo que contribuye a incrementar la confianza del estudiante.

Para ello, el programa debe contar con la participación de expertos en el área de la tecnología educativa, además de académicos, tanto en la fase del diseño como en la de su desarrollo.

El programa ha de ser práctico y experiencial, basado en estudio de casos y relevante para el trabajo del estudiante en su propio entorno de aprendizaje.

Se deben generar y utilizar recursos de calidad a partir de los medios disponibles.

En el proceso de integración del estudiante, una cierta personalización del proceso, adaptándolo a sus características y necesidades personales es posible y lo será aún más en el futuro.

Los roles tutoriales de apoyo (que pueden adoptar distintas formas y figuras, incluyendo los mentores) son, sin duda alguna, claves a la hora de apoyar a los estudiantes noveles.

En relación a las acciones concretas que pueden ponerse en marcha, en nuestra revisión de estrategias de acogida institucionales (Sánchez-Elvira 2014), en parte estructurada a partir de las propuesta de Levy (2007), y de acuerdo con las indicaciones de Tait (2015) y Simpson (2012), recogíamos diversas líneas de actuación con los estudiantes noveles para dar respuesta a sus necesidades más importantes. Estas se presentan organizadas en torno a la Orientación e Información, la Comunicación y Socialización y la Formación o preparación del estudiante para abordar sus estudios en la modalidad a distancia (Tabla 2).

**Tabla 2.**  
*Síntesis de líneas de actuación con los estudiantes noveles*  
*(Sánchez-Elvira, 2014)*

Orientación. Información, recursos en línea y apoyo sobre...	<b>Comunicación y Socialización. Sistemas de comunicación/interacción efectivas para la construcción de redes de apoyo y desarrollo de identidad de grupo y pertenencia a la universidad</b>	<b>Organización y Formación. Entrenamiento de habilidades y competencias requeridas en la modalidad de aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La institución.</li> <li>- Los planes de estudio/ programas y de las asignaturas.</li> <li>- La metodología propia de la institución/ programa.</li> <li>- Procedimiento guiado de matrícula.</li> <li>- Los recursos disponibles para el estudio.</li> <li>- Requisitos técnicos y habilidades/ conocimientos</li> <li>- previos requeridos, en cada caso</li> <li>- Procedimientos de autodiagnóstico previo de fortalezas y debilidades para el estudio a distancia.</li> <li>- Saber con quién y cómo contactar en casa caso.</li> <li>- Orientaciones y guías de cada curso que permitan tener unas expectativas claras y organizarse.</li> <li>- Cronogramas claros para la planificación, de especial importancia para los</li> <li>- estudiantes a distancia/ en línea.</li> <li>- Información precisa sobre la evaluación y los criterios de calificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción con personal de administración.</li> <li>- Interacción con personal académico.</li> <li>- Interacción entre pares/ mentoría.</li> <li>- Espacios de comunidad en línea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias para el aprendizaje en la modalidad a distancia/ en línea (ej. manejo del tiempo, planificación y autorregulación, en general, técnicas de estudio, trabajo colaborativo en espacios virtuales, manejo de la ansiedad, etc).</li> <li>- Uso de los recursos metodológicos proporcionados.</li> <li>- Manejo de los recursos tecnológicos utilizados</li> <li>- (ej. campus, plataformas, etc).</li> </ul>

Estas líneas generan acciones concretas comunes a muchas instituciones como las que señalamos a continuación (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014):

### **Información y orientación**

Páginas web de orientación/acogida con la información relevante.

Autoevaluación en línea de competencias previas para estudiar a distancia.

Procedimientos en línea guiados (ej. matriculación).

### **Entrenamiento**

*Packs* de inducción/acogida con guías y materiales en formatos digitales múltiples.

*Workshops* y seminarios (presenciales, mixtos o en línea), previos o posteriores a la matrícula. En el caso de instituciones como la UNED, un apoyo presencial en los Centros de Apoyo puede ser considerado, también, como una acción eficaz de orientación para los estudiantes nuevos en una modalidad a distancia.

Cursos en línea previos al inicio del curso, formales o informales.

Módulos virtuales de inicio que proporcionen una experiencia previa de práctica y manejo de las herramientas de los cursos, en un entorno seguro que permite fallos.

### **Interacción y seguimiento**

Espacios de comunicación asíncrona y síncrona, cuando esta sea posible.

Espacios de “ayuda” síncrona en la web (ej. help desk/live desk).

Programas de mentoría entre pares.

Utilización de redes sociales como *Facebook* o *Twitter*.

### **Evaluar la calidad de los Servicios de Apoyo al Estudiante a distancia ¿qué estándares deben contemplarse?**

Comenta Simpson ... “si usted fuera a comprar un ticket de autobús y el conductor le dijera: “Buenos días ¿se da usted cuenta de que tiene únicamente un 20% de posibilidades de que este autobús llegue a su destino?... ¿Se subiría?” (Simpson, 2012 pág. 463).

Con estas perspectivas, como futuro estudiante, ¿qué información querríamos recabar para asegurarnos de que podríamos alcanzar nuestro destino final? La respuesta a esta pregunta podría obtenerse mediante la evaluación de un conjunto de estándares de calidad, específicamente diseñados por expertos en educación a distancia y aprendizaje en línea.

La evaluación de la calidad en educación a distancia y, de forma más específica, de las modalidades que integran tecnologías (aprendizaje blended, totalmente en línea, educación abierta, etc.) es un área de desarrollo creciente y requerido, así como un campo de investigación y aplicación internacional no exento de debate acerca de qué estándares son exigibles y representativos de una buena educación a distancia mediada por tecnologías, en el siglo XXI.

En el informe de ICDE (International Consortium of Distance Education) de 2015 sobre los modelos de calidad en educación abierta y a distancia utilizados en todo el mundo (*Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*, Ossiannilsson, Williams, Camilleri y Brow, 2015) se revisa, por primera vez, el estado del arte. La revisión abunda en esta idea de la multitud de modelos disponibles para garantizar la calidad en el aprendizaje abierto y a distancia, incluyendo el aprendizaje en línea. No obstante, estos modelos presentan numerosos elementos comunes y una estructura bastante generalizada de estándares organizados en torno a grandes áreas

como la gestión institucional, el diseño del currículum, la provisión de recursos y, desde luego, el apoyo a los estudiantes.

Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell (2013), en su amplia revisión de estándares de calidad del aprendizaje en línea señalan que, en torno a la mitad de los sistemas de evaluación revisados, contempla la evaluación de los sistemas de apoyo al estudiante como un integrante sustancial de la calidad referido con distinta terminología, pero fácilmente identificable. Abundando en su relevancia, Jung, Wong y Belawati (2013) resaltan la importancia de una aproximación sistémica al tema de la calidad en la que, el apoyo a quien aprende, sea un foco importante de atención conjuntamente con los aspectos pedagógicos y de gestión institucional.

En cuanto a la calidad de los Sistemas de Apoyo en las modalidades a distancia, Ossiannilsson, Williams, Camilleri y Brow (2015) señalan que “la evidencia de que la educación abierta, a distancia, flexible y en línea en Europa, Asia y América satisface a los reguladores nacionales por la calidad de sus servicios de apoyo a los estudiante es amplia, situándose a menudo en puestos por encima de las instituciones convencionales” (pág. 17). Esta conclusión es muy potente, ya que indica que las universidades a distancia, por su peculiar idiosincrasia, destinan muchos más medios y recursos a dar un soporte adecuado a sus estudiantes.

### **Indicadores empleados en la evaluación internacional de la calidad del apoyo que las instituciones proporcionan a los estudiantes**

Conocer y consultar los marcos de aseguramiento de la calidad en el área de la educación a distancia y llevar a cabo algún procedimiento de autoevaluación institucional es, sin duda alguna, un buen ejercicio y una práctica cada vez más común al estar integrado en los protocolos existentes como paso previo a la certificación (ej. en el e-Xcellence de la European Association of Distance Teaching Universities EADTU, Rosswell y Kear, 2014). En esa misma línea, y en lo que respecta a los sistemas de apoyo a los estudiantes que desarrollan nuestras instituciones, llevar a cabo estos procesos de autoevaluación puede ser muy útil, a la

par que inspirador, para el diseño de futuras acciones que se ajusten a los estándares de calidad existentes en cada momento, dado que estos van evolucionando en función de los cambios que van produciéndose.

Dado el carácter internacional de la presente publicación, representativa del ámbito latinoamericano y europeo de la educación universitaria a distancia, en general, y de la formación en línea en particular, nos parece interesante y oportuno resaltar dos marcos de evaluación de la calidad especialmente centrados en la formación en línea, que incluyen estándares e indicadores específicos y detallados para la evaluación del área de apoyo a los estudiantes.

El primero es el denominado Proceso de Garantía de Calidad para la Educación en Línea y a Distancia para la evaluación de programas de pregrado en línea, desarrollado en el entorno latinoamericano por el CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe para la Calidad en Educación a Distancia) y el OLC (Online Learning Consortium, anteriormente SLOAN), con el consenso de numerosas instituciones reconocidas de Latinoamérica<sup>4</sup>. Estos dos organismos han trabajado conjuntamente sus protocolos de evaluación, analizando diferencias y similitudes, para dar lugar a la denominada Tarjeta de Puntuación OLC/CALED, un instrumento que consideran robusto y fiable y que permite, tanto la autoevaluación, como la evaluación externa a partir de un riguroso sistema de cuantificación.

El segundo, desarrollado por la EADTU en el entorno europeo a través del proyecto e-Xcellenc<sup>5</sup>, iniciado en 2009. El desarrollo de los instrumentos empleados, también en este caso, es el resultado del trabajo colaborativo de expertos internacionales europeos. En la tercera edición y actualización (2016) ha participado de forma activa la UNED, ya que tres miembros del equipo de revisores de EADTU, vinculados al proyecto, son docentes de la UNED con amplia experiencia en gestión institucional de la calidad y la innovación.

En ambos sistemas, el análisis de la calidad se desarrolla a partir de un conjunto de estándares o *benchmarks* globales:

a) La Tarjeta de Puntuación OCL/CALED<sup>6</sup> consta de un total de 91 estándares, así como de una explicación detallada de los mismos junto a un amplio listado de recomendaciones muy clarificadoras, a considerar para el desarrollo adecuado de cada estándar.

b) El Manual del e-Xcellence<sup>7</sup> consta de un total de 36 *benchmarks* organizados en una estructura de seis áreas relevantes. Cada una de las áreas incluye sus correspondientes *benchmarks* así como un conjunto de indicadores específicos. Los asesores/revisores disponen, asimismo, de un documento de orientaciones para guiar su evaluación. El sistema del e-Xcellence contempla dos fases, una primera de autoevaluación, o *QuickScan*, disponible en la web y centrada en los estándares globales; y una segunda fase correspondiente a la evaluación completa, llevada a cabo por miembros del equipo de revisores. El e-Xcellence tiene como objetivo, fundamentalmente, que las instituciones elaboren una hoja de ruta o *roadmap* con las mejoras que deseen implementar, valorada por los revisores en cuanto a su viabilidad y adecuación. Es decir, mira hacia el futuro.

Ambos sistemas desarrollan un apartado específicamente dedicado a la evaluación institucional del apoyo al estudiante, con 20 indicadores en el caso de la Tarjeta de puntuación OLC/CALED y cinco *benchmarks* en el caso del e-Xcellence (ver Tabla 3 para una comparativa de ambos). Los estándares de apoyo del e-Xcellence son definidos de forma breve en la web del proyecto<sup>8</sup>. La diferencia en el número de indicadores entre ambos sistemas se debe al mayor rango de generalidad de los propuestos por el e-Xcellence, que son desarrollados en el Manual a través de un amplio conjunto de indicadores concretos que incluyen, además, especificaciones relativas a prácticas consideradas de excelencia. El e-Xcellence evalúa a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos<sup>9</sup>. En todo caso, podríamos decir que, en ambos casos, los estándares hacen referencia a siete líneas generales de actuación: Políticas institucionales generales, Información y orientación iniciales, Entrenamiento para el aprendizaje en entornos a distancia, Orientación y apoyo durante el curso, Disponibilidad de recursos, Apoyo técnico e interacción, redes y comunidades de aprendizaje en línea.

Tabla 3.

*Estándares generales de evaluación de la calidad del Apoyo Institucional al estudiante en línea (adaptación de los estándares estructurados en siete líneas de acción)*

<p><b><i>Tarjeta de puntuación OLC/CALED y Manual e-Xcellence (EADTU)</i></b> <b><i>Estándares generales de evaluación de la calidad de Apoyo al Estudiante en línea</i></b></p>
<p><b><i>Políticas institucionales generales</i></b></p> <p><b><i>OLC/CALED</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ El programa demuestra un enfoque centrado en las necesidades de los alumnos en lugar de intentar incorporar el servicio para los alumnos de programas que asisten al predio de la universidad .</li><li>▪ Se implementan políticas y procesos dirigidos a la atención de personas con discapacidad de acuerdo a la normativa nacional.</li></ul>
<p><b><i>Información y orientación iniciales</i></b></p> <p><b><i>EADTU</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Los estudiantes reciben información clara y actualizada acerca de sus cursos, incluyendo la metodología de aprendizaje y los métodos de evaluación.</li><li>▪ Los estudiantes reciben orientaciones y guía acerca de sus derechos, roles y responsabilidades, así como aquellos de su institución. Algunas de las orientaciones especialmente relevantes para el aprendizaje en línea incluyen la provisión del <i>hardware</i>, información sobre accesibilidad y la participación que se espera de los estudiantes en las actividades colaborativas.</li><li>▪ Los estudiantes tienen acceso a servicios de apoyo incluyendo apoyo administrativo y orientación y guía para la elección de cursos.</li></ul>

***OLC/CALED***

- Antes del inicio de un programa en línea, se les informan a los alumnos las características del programa a fin de determinar si cuentan con la automotivación y el compromiso necesarios para emprender un aprendizaje en línea.
- Antes del inicio de un programa en línea, se informan a los alumnos las características del mismo a fin de determinar si tienen acceso a los requisitos tecnológicos mínimos exigidos por el diseño del programa.
- Los estudiantes reciben (o tienen acceso), a información acerca de los programas incluidos los requisitos de admisión, matrícula y cuotas, libros e insumos, requisitos técnicos y de supervisión de exámenes y servicios de apoyo para alumnos antes de la admisión y la inscripción en los cursos.
- Existen listas de preguntas frecuentes para responder a las dudas más habituales sobre la oferta y el desarrollo del programa en línea.
- Se evalúan a nivel básico las habilidades técnicas de los alumnos antes de que comiencen un programa en línea.

***Entrenamiento para el aprendizaje en entornos a distancia***

***EADTU***

- Los estudiantes reciben guías y entrenamiento para el uso de recursos para el aprendizaje, incluyendo la biblioteca en línea y apoyo al desarrollo de habilidades para el estudio.

***OLC/CALED***

- Los alumnos reciben acceso a la capacitación y la información que necesitarán para obtener los materiales obligatorios a través de bases de datos electrónicas, préstamos inter-bibliotecarios, archivos gubernamentales, nuevos servicios y otras fuentes.
- La institución brinda orientación tanto a alumnos como a docentes en relación con el uso de todas las formas de tecnología que se usan en el dictado de los cursos.
- Se aplica un curso de formación técnica para los alumnos.

***Orientación y apoyo durante el curso***

***EADTU***

- Los estudiantes tienen acceso a orientación académica.

***OLC/CALED***

- Se dispone de tutorías disponibles como un recurso de aprendizaje.
- Se ofrecen servicios de apoyo a alumnos fuera del aula, tales como asesoramiento académico, ayuda financiera, apoyo de colegas y pares, etc.
- Los alumnos tienen acceso a orientación y asesoramiento académico, personal y profesional eficaz.

***Disponibilidad de recursos***

***EADTU***

- Los estudiantes tienen acceso a recursos para el aprendizaje, incluyendo la biblioteca en línea, apoyo al desarrollo de habilidades para el estudio y reciben guías para el uso de estos recursos

***OLC/CALED***

- Se les brinda a los alumnos fácil acceso a los materiales obligatorios de los cursos en formato impreso o digital; por ejemplo a través de la provisión de ISBN (Número Estándar Internacional de Libros) para libros de texto, proveedores de libros y modos de entrega.
- Se establecen y ponen a disposición de los alumnos los requisitos tecnológicos mínimos.

***Apoyo técnico***

***EADTU***

- Los estudiantes tienen acceso a servicios de apoyo incluyendo el “helpdesk” para el soporte técnico.

***OLC/CALED***

- A lo largo del programa, los alumnos tienen acceso a asistencia técnica y al personal de soporte técnico adecuados.
- El personal de soporte técnico o académico se encuentra a disposición de los alumnos para dar respuesta a las preguntas, problemas, detección de errores, virus, quejas y reclamos de los alumnos.

***Interacción, redes y comunidades de aprendizaje en línea***

***EADTU***

- Se ofrecen oportunidades de participación en medios sociales para

construir y dar apoyo a las comunidades de estudiantes. Esto puede lograrse a partir del entorno de aprendizaje virtual de la institución o a partir de otros medios sociales externos, según como sea más apropiado.

#### ***OLC/CALED***

- Se brinda a los alumnos información sobre las vías adecuadas de comunicación con los docentes y los demás alumnos.
- Se toman medidas para promover la participación de los alumnos en el programa y en la institución.
- Se les brinda a los alumnos información sobre las maneras adecuadas de solicitar ayuda del programa.

En el caso del e-Xcellence, la tercera edición amplía y profundiza, precisamente, los indicadores del área del apoyo a los estudiantes, quedando estructurada en seis apartados fundamentales que reflejan el carácter integral del Sistema de apoyo al estudiante: Organización del apoyo al estudiante; Recursos humanos de apoyo; Apoyo técnico; Apoyo pedagógico y Recursos de apoyo. El capítulo seis del manual desarrolla ampliamente estos apartados y sus correspondientes indicadores<sup>10</sup>, a partir de los cuales se ha elaborado una rúbrica de apoyo a los revisores<sup>11</sup>, cuyos indicadores pueden ser consultados en castellano<sup>12</sup>.

Una actividad que puede resultar de interés, en consonancia con la temática de este capítulo, es llevar a cabo, al hilo de lo hasta aquí comentado, una autoevaluación del Sistema de Apoyo a los estudiantes de nuestra institución, bien por el sistema OLC/CALED, bien por el sistema del e-Xcellence, a partir de la documentación propocionada.

### **El Sistema de Apoyo al Estudiante de la UNED en la era digital y su adecuación a los estándares de calidad**

Fundada en 1972 como la única universidad nacional pública con metodología a distancia de España, la UNED ha experimentado una gran transformación a partir de la confluencia de la incorporación de las TIC, asociada a la virtualización progresiva de toda su oferta formativa des-

de el 2000, y la adaptación a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos primeros títulos se iniciaron en el curso 2009-2010 (el límite de implantación de los nuevos grados y másteres oficiales en toda Europa fue en el año 2010). A estos dos grandes retos ha habido que dar respuesta con la dificultad añadida de las dimensiones de la UNED, siendo la universidad con mayor número de estudiantes del país (moviéndose entre los 220.000 y los 250.000 estudiantes a lo largo de estos últimos años). Cabe añadir que la UNED ocupa la posición número 28 entre las universidades más grandes del mundo en cuanto a número de estudiantes inscritos, según la *Wikipedia*<sup>13</sup>. En otras palabras, hablamos de una megauniversidad que ofrece formación, tanto oficial a nivel de grado, máster y doctorado, como a través de su amplísima oferta de cursos y programas para dar respuesta a la demanda de formación a lo largo de la vida. La UNED se encuentra entre las instituciones europeas que han obtenido el sello de calidad e-Xcellence de la EADTU, tras la valoración íntegra de su modelo metodológico, estructura y servicios en 2009.

## **Panorámica general de los Servicios de Apoyo al Estudiante de la UNED**

A lo largo de este capítulo hemos ido viendo el tipo de Servicios de Apoyo que debe ofrecer una institución universitaria a distancia. En el caso de la UNED<sup>14</sup> de España, cabe referirse a la gran evolución de los mismos desde el inicio del siglo XXI, en paralelo a los cambios experimentados en el propio funcionamiento general de la universidad. Excede la extensión y objetivos de este capítulo detenerse en la descripción de las distintas áreas de la universidad que brindan apoyo al estudiante de la UNED. No obstante, cabe introducir las mismas, ofreciendo el *link* a sus páginas web, en caso de querer obtener mayor información.

### **Áreas generales de Servicios de Apoyo al Estudiante**

El Centro de Orientación e Información para el empleo<sup>15</sup> (COIE), en cuya carta de servicios se encuentra la orientación académica previa a la matrícula, durante los estudios y finalizados los mismos, así como la

orientación profesional y el impulso al emprendimiento universitario, entre otras acciones.

El Centro de Atención al Estudiante (CAE)<sup>16</sup>, especialmente focalizado en brindar la información de carácter más práctico que el estudiante pueda necesitar.

El Centro de Atención al Usuario (CAU). Servicio de atención en línea y telefónico para resolver cualquier consulta, duda o incidencia técnica, especialmente en lo que respecta al campus virtual. Representaría un *helpdesk* de atención a lo largo del día.

Representación de estudiantes<sup>17</sup>. Los representantes desarrollan sus funciones en las facultades y escuelas, en los departamentos, en los Centros Asociados y en otras muchas instancias en las que sea necesario tener en cuenta las opiniones y sugerencias de los estudiantes.

### **Servicios de Apoyo al estudiante con necesidades especiales**

La UNED es la universidad española que da soporte al mayor número de estudiantes universitarios con necesidades especiales a través de los servicios que se indican a continuación:

El Centro de Atención al Universitario con Discapacidad<sup>18</sup> (UNIDIS), cuyo objetivo principal es apoyar a los estudiantes con discapacidad que deseen cursar estudios en esta Universidad, a fin de que dispongan de las mismas oportunidades que el resto de estudiantes de la UNED trabajando, especialmente, por la accesibilidad de los estudios, también desde el punto de vista tecnológico.

El Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios<sup>19</sup>, fruto del desarrollo de los convenios firmados entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Defensa, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias del Ministerio del Interior y la UNED. Su objetivo es incrementar el nivel formativo y cultural de la población reclusa en territorio nacional, posibilitando, a través de la metodología a distancia, su acceso a los estudios universitarios.

El Servicio de Psicología Aplicada<sup>20</sup> (SPA). Este servicio pertenece a la Facultad de Psicología de la UNED. Tiene el objetivo de ofrecer atención psicológica, tanto a la propia comunidad universitaria (incluyendo a los estudiantes) como a personas no vinculadas a la misma, en sus diferentes modalidades (clínica, educativa, vocacional, etc.), así como en diferentes niveles (prevención, consejo, tratamiento, etc.).

### **Recursos académicos y administrativos**

Cerca de 1500 docentes en las facultades/escuelas, responsables del diseño de las asignaturas, elaboración de materiales, seguimiento en línea y evaluación de los estudiantes; y 7,000 profesores tutores que atienden las tutorías presenciales en los centros asociados apoyando, además, a los equipos docentes en el curso virtual a través de su grupo tutorial y mediante la evaluación de las pruebas de evaluación continua (PEC).

Sesenta y un centros asociados en el país, organizados en ocho campus, en donde se imparten tutorías presenciales y otros servicios, así como 16 centros de atención en el extranjero. Los centros representan el lugar de realización de los exámenes finales de todos los títulos de grado.

Hay 1,500 Personas en Administración y Servicios, además del personal de apoyo administrativo de los centros asociados.

Servicios administrativos en línea como matriculación, secretaría virtual, consulta de calificaciones, etc.

### **Recursos metodológicos y tecnológicos para el aprendizaje**

La UNED está digitalmente abierta las 24 horas para el acceso a servicios académicos importantes (excluyendo la atención de personal de apoyo):

*Materiales didácticos:* Guías de estudio y textos elaborados y evaluados siguiendo estándares de calidad institucional (Sánchez-Elvira Paniagua, Requejo, SanMartín y Donado, 2014), ofrecidos en diversidad de formatos (impresos y digitales).

*La Biblioteca*<sup>21</sup>, auténtico centro de recursos para el aprendizaje, la docencia, la investigación y la formación continua, que pone a disposición de los estudiantes todos sus recursos y servicios, tanto en línea como de forma presencial.

*Canal UNED*<sup>22</sup>: plataforma de distribución en línea de toda la producción audiovisual de la UNED, televisión, radio, vídeo, grabación de videoclases mediante sistemas como polimedia, podcasts, etc.

*Campus UNED* y Plataforma aLF: campus virtual que integra los servicios en línea y la plataforma de cursos virtuales de la UNED, basada en un desarrollo propio de la plataforma de código abierto DotLearn. Las actividades, la evaluación continua y el seguimiento de los estudiantes se lleva a cabo en el espacio en línea de cada asignatura.

*Plataforma AVIP*<sup>23</sup> (Audio y vídeo por IP): la plataforma que ofrece la tutorización síncrona por audio y vídeo, así como su grabación para visualización asíncrona de las tutorías y otros eventos académicos. En el modelo actual, la tecnología AVIP permite ofrecer tutoría a todos los estudiantes, organizadas en tutorías con presencialidad virtual, que permite conectar aulas presenciales mediante sistemas de videoconferencia y pizarras digitales interactivas, y tutorías mediante webconferencia para estudiantes en línea (Santamaría y Sánchez-Elvira 2009).

*UNED Abierta*<sup>24</sup>: integra el portal OCW (Open Course Ware) y los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs) de la UNED.

*Repositorio de recursos digitales*<sup>25</sup>: ofrece en abierto los recursos digitales multimedia elaborados por los docentes de la UNED.

*Editorial UNED*<sup>26</sup> y *Librería virtual*<sup>27</sup>: producción propia y distribución y venta de todos los materiales didácticos de las asignaturas.

Otros desarrollos tecnológicos: apps móviles<sup>28</sup> para dar soporte a los estudiantes, como consulta de calificaciones, seguimiento de videoconfe-

rencias y tutorías en línea, acceso a los cursos virtuales, etc., laboratorios virtuales y remotos para la realización de actividades prácticas, valija virtual y valija de retorno<sup>29</sup> para el control de exámenes presenciales y el retorno escaneado de exámenes, etc.

### **Nuevas fórmulas de comunicación mediante redes sociales institucionales**

Una de las vías de comunicación de la comunidad universitaria, y por tanto de los estudiantes con la institución y con sus pares, es a través de las redes sociales institucionales que la UNED gestiona a diario. Aunque la UNED cuenta con numerosas y muy variadas redes sociales, tanto institucionales como de docentes, manteniendo una interacción viva y cotidiana de los miembros de la universidad entre sí y con la sociedad. A continuación incluimos, únicamente, las cuatro más generales:

Twitter: @UNED

Facebook: <https://www.facebook.com/UNED.ES>

YouTube: <https://www.youtube.com/user/uned?gl=ES&hl=es>

Linkedin: <http://www.linkedin.com/company/uned>

### **Apoyando a los estudiantes nuevos: el Plan de Acogida de la UNED**

A la vista de la importancia del primer año de cualquier estudiante en un programa a distancia, nos centraremos seguidamente en los planteamientos que condujeron al diseño y desarrollo del Plan de Acogida de la UNED de España (Sánchez-Elvira Paniagua y Santamaría Lancho, 2007; Sánchez-Elvira Paniagua, 2008). Este plan, que viene funcionando desde el año 2006 hasta la actualidad, ha sido ampliamente expuesto en Sánchez-Elvira Paniagua (2014), y sus acciones han sido presentadas en numerosos eventos, tanto nacionales como internacionales, a lo largo de los años, por lo que sugerimos consultar la publicación referida para una visión detallada del plan, sus acciones y la difusión de las mismas.

En la UNED, el Plan de Acogida se concibió como integrante del plan de mejora de la calidad y adaptación a los requisitos del EEES iniciándose antes, incluso, que la propia normativa de EEES fuera aprobada por el gobierno de España en 2007. En ese sentido, en la adaptación al EEES de las universidades españolas se ha considerado que uno de los elementos claves para reducir el abandono y el fracaso de los estudiantes es el desarrollo de “Planes de Acogida”, término al que se refiere a la “Guía de evaluación de titulaciones” de la Agencia Nacional Española para la Evaluación de la Calidad (ANECA), como el conjunto de acciones puestas en marcha por la Universidad para garantizar la incorporación exitosa de los estudiantes a su vida académica; es decir, tienen como objetivo principal “aportar los apoyos y ayudas necesarias para la integración de los estudiantes en la etapa universitaria, revisando todos los mecanismos enfocados en ese primer contacto que tiene el nuevo estudiante con la institución” (Mitjavila y Esteve, 2011, pág. 72).

Dado que la mayoría de las universidades españolas ha puesto en marcha alguno de estos programas, lo novedoso e innovador de muchas de las acciones del Plan de Acogida de la UNED estriba en ofrecer un programa específicamente orientado al estudiante nuevo en modalidad a distancia/en línea (por ejemplo, en el estudio de Mitjavila et al, 2012, se indica que únicamente once de las 40 universidades participantes refieren disponer de algo similar, siendo la UNED una de las once). Como venimos comentando, el apoyo inicial al estudiante nuevo en la formación en línea es especialmente importante al constatarse que los mayores índices de abandono en esta modalidad se producen entre la matriculación y las primeras actividades o los primeros exámenes (Luque, García y de Santiago, 2013; de Santiago, 2010; Simpson, 2002), por lo que los planes de inducción son necesarios (Motteram y Forrester, 2005).

En consecuencia, y coherentemente con todo lo expuesto hasta ahora acerca de la necesidad de un abordaje holístico del apoyo al estudiante novel, tanto el Rectorado en varias de sus instancias, como los equipos decanales y equipos docentes de las facultades, las escuelas y el curso de acceso, los centros asociados, así como el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) y el Centro de Orientación e Información al

Estudiante (COIE) fueron llamados a participar en el desarrollo, puesta en marcha y realización anual de un programa conjunto y coordinado de acciones específicas con una secuencia temporal concreta a lo largo del primer año del estudiante en la universidad. La coordinación del Plan de Acogida Virtual correspondió, al ser la dependencia técnica del Vicerrectorado de Calidad e Innovación, al IUED y, en concreto, a su dirección.

El diseño del Plan de Acogida institucional partió de la consideración de tres líneas de acción claves a desarrollar en tres etapas fundamentales de la integración del estudiante, presentando tres características principales y teniendo como referencia las tres fases del ciclo de la autorregulación, como veremos seguidamente. Al día de hoy, observamos que sus planteamientos están muy en la línea de lo observado posteriormente por Harper y Kenning (2015) o lo propuesto por Levy (2007):

- Tres líneas de acción: 1) informar y orientar al estudiante para la toma de decisiones y actuación en cada momento clave de su primer año; 2) entrenar las competencias para prepararse como un estudiante en la modalidad a distancia y, fundamentalmente, en línea; y 3) ofrecer un seguimiento de apoyo continuado para quienes lo necesiten durante su primer año en la universidad, especialmente en el caso de aquellos estudiantes con mayores dificultades para una integración exitosa. Un objetivo adicional es que cada estudiante encuentre la vía de apoyo que necesite en función de sus propias características personales (Figura 1)



Figura 1: Logo del Plan de Acogida y sus fases

- Tres etapas diferentes: 1) antes de la matrícula, dirigido al futuro estudiante; 2) al inicio de los estudios, una vez matriculado; y 3) a lo largo del primer año. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales del diseño fue no limitarse a “dar la bienvenida” al estudiante durante las etapas previas y posteriores a la matriculación, sino planificar un soporte a lo largo de todo el primer curso, especialmente durante el primer semestre
- Centrado en tres características principales: 1) enmarcado en una estrategia institucional y global; 2) potenciando al máximo las líneas de acción que pudiesen tener lugar virtualmente (Plan de Acogida Virtual); y 3) tener como objetivo último el entrenamiento del aprendizaje autorregulado como competencia clave para el éxito académico de los estudiantes de la UNED, previniendo el abandono y garantizando una integración óptima
- Acompasar el entrenamiento en las tres fases del ciclo del aprendizaje autorregulado con las tres fases del Plan de Acogida: 1) Planificación, selección de objetivos, motivación, para lo que necesita información y orientación, tanto antes de la matrícula como en sus cursos; 2) Aplicación de las estrategias de aprendizaje más adecuadas, para lo cual necesita entrenamiento para ser un buen estudiante a distancia; y 3) Monitorización y autoevaluación, para lo que requiere procedimientos de seguimiento adecuado y oportunidades para ir revisando en qué medida está logrando sus metas y objetivos. Este ciclo permite establecer las mejoras oportunas

La Tabla 4 presenta un resumen de las principales líneas de acción institucionales puestas en marcha para el Plan de Acogida con apoyo virtual de la UNED y que se pueden visualizar, asimismo, en el vídeo correspondiente al monográfico sobre acciones institucionales para la prevención del abandono y la integración del estudiante de la UNED que tuvo lugar en 2013 en las VI Jornadas de Redes de Innovación Docente de la UNED<sup>30</sup> (Sánchez-Elvira Paniagua, González Brignardello, Martín Cuadrado, Román Sánchez y Villaba, 2013). En cada curso académico, más de 60.000 estudiantes nuevos pueden beneficiarse de estas acciones, si bien ninguna de ellas presenta un carácter obligatorio. Nuevamente remitimos a Sánchez-Elvira Paniagua (2014) para una explicación detallada de todas las acciones.

Tabla 4.

*Plan de Acogida Virtual de la UNED (adaptada de Sánchez-Elvira Paniagua, 2014).*

<b>Plan de Acogida Virtual UNED</b>		
<i>Fases y Objetivos</i>	<i>Acciones</i>	<i>Descripción</i>
<p><b>Información/Orientación</b></p> <p>Información útil, clara y precisa que oriente hacia la planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Portal web de acogida</li> </ul>	<p>Portal específico de acogida, con información para el futuro estudiante que guía al estudiante en la elección<sup>31</sup></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Guías y documentos informativos de carácter multimedia y explicativas del modelo UNED, recursos y uso de los mismos, metodología de aprendizaje, etc.</li> </ul>	<p>Se ha trabajado especialmente la <b>Guía del Estudiante en todas las titulaciones</b></p> <p><b>Guía I</b><sup>32</sup>: correspondiente a la información pública en la web (contiene 13 puntos de información común a todas las asignaturas).</p> <p><b>Guía II</b>: Orientaciones académicas de los docentes incluidas en todos los cursos virtuales.</p> <p>Los docentes disponen de orientaciones para su elaboración y las adecuación de las guías es obligatoriamente revisada por el IUED mediante el uso de rúbricas (Sánchez-Elvira, Requejo, SanMartín y Donado, 2014).</p>

<p><b>Entrenamiento</b></p> <p>Preparación de los estudiantes nuevos a través de programas impartidos en modalidades distintas (en abierto, en línea, <i>blended</i>, formales e informales)</p>	<p><b>Cursos en abierto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>OCW</b> (<i>Open Course Ware</i>)</li> <li>▪ <b>MOOCs</b> (<i>Massive Open Online Courses</i>)</li> </ul>	<p>Utilización de <b>REA</b> para la preparación del estudiante a través de cursos en <b>UNED abierta</b> cuyo objetivo es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivelar conocimientos en áreas más complejas (ej. Matemáticas, Física, etc.) a través de cursos <sup>033</sup>.</li> <li>▪ Desarrollar las competencias genéricas<sup>34</sup> relevantes en la UNED a partir de cursos abiertos: Gestión autorregulada del aprendizaje, Gestión de la información y comunicación, Trabajo en equipo, Competencias digitales básicas). También se ofrecen MOOCs de idiomas que pueden ser un complemento muy eficaz para los estudiantes.</li> </ul> <p>Estos tipo de cursos también son ofrecidos con carácter presencial o <i>blended</i> en Centros Asociados.</p>
	<p><b>Formación en comunidades virtuales para estudiantes matriculados en títulos oficiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Comunidades Virtuales de</b></li> </ul>	<p>Todo estudiante nuevo tiene acceso voluntario a su comunidad de acogida virtual , coordinada por un profesor u orientador.</p> <p>No representa un curso formal ni se obtienen créditos por participar. Los objetivos</p>

<p style="text-align: center;"><b>Acogida</b></p> <p>Cada Facultad / Escuela para sus grados, así como el <i>Curso de Acceso para Mayores de 25 años</i> y los Máster oficiales cuentan con una Comunidad Virtual de Acogida propia.</p>	<p>fundamentales son, por un lado, que el estudiantes logre una buena adaptación e integración en la universidad, familiarizándole con la metodología a distancia y el uso de los recursos disponibles y adquiriendo conocimientos y habilidades básicos necesarios para iniciar el desarrollo de su autonomía; y, por otro, que genere identidad de grupo con sus compañeros y sentimiento de pertenencia a su Facultad.</p>
<p>▪ <b>Curso e-UNED primeros pasos</b></p> <p>Curso en línea de carácter voluntario, gratuito, con un crédito europeo (25 horas), actividades de evaluación automática, tutorización y un mes de duración al inicio del curso.</p> <p>El curso está integrado en las Comunidades Virtuales.</p>	<p>El <i>e-UNED primeros pasos</i> tiene como finalidad llevar a cabo un proceso rápido de formación básica en las principales herramientas TIC que el estudiante debe manejar antes de comenzar sus cursos en línea, así como tener algunas nociones básicas sobre el aprendizaje autorregulado.</p> <p>El formato es dinámico y contiene ciertos elementos de gamificación que se desarrollan en 12 pasos.</p>
<p><b>Cursos en línea con créditos</b></p> <p><b>ECEAD</b> (<i>Entrenamiento de las Competencias para el Estudio Autorregulado a distancia</i>)</p> <p>Curso en línea formal</p>	<p>La finalidad del curso es, además, de que los estudiantes conozcan la UNED y aprendan a manejar sus recursos, que entrenen, de forma mucho más sistemática e intensiva, las competencias incluidas en el aprendizaje autorregulado, así como las otras competencias</p>

	<p>de tres meses de duración y un reconocimiento de 3 ECTS, Inscripción voluntaria pero no gratuita.</p> <p>Recomendado a futuros estudiantes o estudiantes nuevos cursándose habitualmente en paralelo a las asignaturas.</p>	<p>genéricas relevantes como el trabajo en equipo o la gestión de la información mediante las TIC.</p> <p>Presenta una estructura modular, su metodología es activa y participativa y está tutorizado por orientadores/as del COIE de la UNED.</p> <p>Tiene su versión en abierto en el portal de UNED abierta y también se realiza en modalidad presencial o <i>blended</i> en Centros asociados.</p>
<p><b>Seguimiento</b></p> <p>Apoyo no académico durante el primer año, orientación, resolución de dudas, investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunidades Virtuales de Acogida</li> </ul>	<p>Las Comunidades presentan una estructura modular y de acompañamiento en las fases fundamentales del primer año. El seguimiento es muy activo durante el primer semestre, hasta los primeros exámenes, pero permanecen abiertas durante todo el curso.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyecto C.A.R. (<i>Compañero de Apoyo en Red</i>)</li> </ul> <p>Cada Comunidad Virtual de Acogida cuenta, en cada curso académico, con uno o dos estudiantes o compañero de apoyo en red (C.A.R.)</p>	<p>Mentoría de carácter informal, no personalizada.</p> <p>Los CAR son seleccionados y preparados para desarrollar sus actividades en un foro específico y <i>chat</i>, colaborando con el Coordinador de la comunidad dinamizando y apoyando desde la perspectiva del compañero/a que ha pasado por una experiencia similar.</p>

Entre los rasgos más innovadores del Plan de Acogida virtual desarrollado en la UNED, podemos destacar:

La consideración de un plan de actuación temprano, pero también de seguimiento durante todo el primer año.

El planteamiento de líneas de acción destinadas a resolver los retos de los grandes números de estudiantes, como las comunidades virtuales de acogida o el curso e-UNED primeros pasos, ambos con miles de estudiantes inscritos.

La importancia concedida a la creación de comunidades de aprendizaje en línea potenciando, así, la interacción y la comunicación. El objetivo es generar presencia e identidad de grupo, reducir la soledad y motivar al estudiante a aprender (de acuerdo a la idea de Simpson, 2012), así como estimular el desarrollo del aprendizaje autorregulado como elemento central a la necesaria autonomía del estudiante en el aprendizaje a distancia.

El diseño específico de acciones de apoyo en línea no académico a través de las Comunidades Virtuales de Acogida, con acciones específicas de orientación, entrenamiento y seguimiento, tanto de carácter informal como formal, tomando en consideración el apoyo entre pares como un elemento relevante de las mismas (Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014).

La adhesión al movimiento mundial de los REA (Recursos Educativos Abiertos), que culminó con la Declaración Mundial (UNESCO, 2012) para dar un mejor apoyo al estudiante. En el contexto de esta publicación, merece una mención especial el primer MOOC Iberoamericano, Ibervirtual UNED COMA: Competencias Digitales básicas<sup>35</sup> puesto en marcha en 2012 en el marco de la cooperación internacional entre la UNED y la UAPA (Universidad Abierta para Adultos de República Dominicana) y que contó en sus tres primeras ediciones con participantes de 32 países (principalmente España, seguido de Colombia, México y República Dominicana). Este MOOC se ha contemplado, asimismo,

como una medida de apoyo a los estudiantes nuevos poco familiarizados con las tecnologías (Sánchez-Elvira Paniagua y Santamaría Lancho, 2014).

La generación de materiales multimedia interactivos en las distintas propuestas de cursos y la incorporación progresiva de actividades de carácter síncrono para el contacto con los estudiantes en las comunidades de aprendizaje.

La investigación generada en el marco de las Comunidades Virtuales de Acogida, un campo productivo de conocimiento sobre el estudiante de la UNED y su evolución a lo largo del primer año (ver Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014 y Sánchez-Elvira Paniagua, 2014 para una revisión), en la línea de lo sugerido por Tait (2015) sobre la relevancia de la investigación sobre el éxito del estudiante.

La utilización de elementos novedosos como las dinámicas de gamificación en el curso e-UNED primeros pasos, y del aprovechamiento del apoyo entre pares en el proyecto Compañeros de Apoyo en Red (CAR), como propuesta de mentoría informal en comunidades con un gran número de estudiantes.

La combinación de las acciones de acogida virtual con las realizadas en los centros asociados, con carácter presencial o *blended*, permitiendo adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Un ejemplo son los denominados Cursos 0 o el ECEAD.

### **Nuevos desarrollos para el Plan de Acogida en la Facultad de Psicología**

El Plan de Acogida sigue creciendo e incorporando nuevas actividades. En relación a las acciones que las propias facultades y departamentos pueden llevar a cabo, en el curso académico 2015-2016 la Facultad de Psicología ha iniciado una línea de apoyo a sus estudiantes nuevos en el marco de una Red Institucional de Investigación en Innovación Docente de la UNED, cuyo objetivo principal es analizar el abandono, prevenirlo y poner en marcha programas de intervención psicológica con los

estudiantes que presenten perfiles de riesgo (Cabestrero, Quirós, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2015-2016). Entre las acciones previstas en el marco de la red, se incluyen acciones innovadoras desde el punto de vista de la integración de las tecnologías como:

- Elaboración de pruebas de autodiagnóstico temprano en línea, basadas en los perfiles de riesgo encontrados en investigaciones previas, especialmente vinculados a la procrastinación, la ansiedad antes los estudios y la falta de estrategias de aprendizaje autorregulado (especialmente manejo ineficaz del tiempo). La elaboración de las pruebas se está realizando a partir de los datos recogidos en investigaciones previas y los que se están recogiendo en la actualidad a través de los cuestionarios en línea disponibles en la web de acogida de la Facultad de Psicología
- Diseño y desarrollo de programas de intervención en línea autoaplicables, vinculados a la línea del e-SPA de la Facultad, y dirigidos a la intervención en línea de estudiantes con perfiles de riesgo. En este sentido, se ha realizado, ya, una experiencia piloto dirigida a la intervención psicológica autodirigida de estudiantes con niveles de procrastinación elevados (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2015)
- Estudio de acciones encaminadas a la utilización progresiva de dispositivos móviles aplicados al apoyo del estudiante nuevo

Finalmente, señalar que en el curso académico 2015-2016 se ha puesto en marcha, en el marco de esta línea de acción, la web del Plan de Acogida de la Facultad de Psicología<sup>36</sup>, complementaria a la ya existente de carácter global. Organizada en torno a varios apartados, elaborados de forma motivadora (InformaTE, ConóceTE, PrepáraTE EngánchaTE), la web contiene información y orientaciones de interés para el estudiante nuevo del grado de Psicología, así como elementos multimedia interactivos, herramientas de apoyo, acceso a cuestionarios de autodiagnóstico de características personales clave para el éxito en el aprendizaje a distancia, como las referidas en este capítulo, así como al *twitter* de acogida de la Facultad (@acogidaUNEDPsi).

## CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos ofrecido una panorámica general acerca del importante papel que desarrollan los Servicios de Apoyo al Estudiante en las instituciones universitarias a distancia.

Su relevancia estriba, en primer lugar, en la idea central de que todo sistema educativo únicamente tiene sentido porque existen estudiantes; por tanto, ellos son el centro del mismo y su razón de ser. De ahí que el éxito en el logro de las metas y resultados que el estudiante se plantea al matricularse, a la vista de una oferta formativa, deba ser el objetivo prioritario de toda institución educativa, ya sea a distancia o presencial. Por tanto, todo sistema de apoyo al estudiante debe lograr una buena gestión del éxito estudiantil, de acuerdo con lo propuesto por Tait (2015).

Sin embargo, como hemos visto, lograr la permanencia de los estudiantes en los sistemas a distancia tradicionales, así como en las nuevas modalidades mediadas por tecnologías, es uno de sus principales retos. El abandono, especialmente el temprano, es significativamente superior cuando nos referimos a educación a distancia, a la luz de los datos existentes. De ahí que sea especialmente relevante que las instituciones se planteen de qué forma van a acompañar a sus estudiantes, cómo van a darles apoyo a lo largo de sus estudios (académico y no académico, Simpson, 2012), qué tipo de estructura y organización de los distintos servicios destinados a brindar apoyo pondrán en marcha (Stewart, Goodson, Miertschin, Norwood y Ezell, 2013), o cómo ha de ser el diseño instruccional de los cursos para que el estudiante no fracase, especialmente a la vista de todas las nuevas modalidades y recursos que podemos ofrecer en la actualidad, tecnológicamente mediados (Bates, 2015; Tait, 2014).

En definitiva, la idea fundamental, base de todo lo tratado en este tema, será establecer un “supportive learning environment”, es decir, un entorno de aprendizaje que realmente dé soporte y apoyo a la autonomía y autorregulación de quien aprende, asegurando que los recursos y ayudas estén siempre disponibles cuando los necesite, ya que será lo único que “permita garantizar el éxito, promover la persistencia y evitar el abandono” (Moisy y Hughes, 2008, pág. 419).

En este proceso de creación de entornos de apoyo que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, la investigación debe jugar un papel fundamental; por un lado, habrá que tener en cuenta que únicamente “identificaremos las necesidades reales si conocemos a nuestros estudiantes” (Moisy y Hughes, 2008, pág. 368). De ahí que la investigación sobre sus características personales, sus necesidades, dificultades y habilidades, sea muy necesaria para dar un apoyo eficaz, tal y como se desprende, por ejemplo, de los estudios de perfiles psicosociales en los estudiantes nuevos de la UNED (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014). Por otro lado, la investigación no debería centrarse exclusivamente en cómo son los estudiantes, sino también, obviamente, en el estudio de la efectividad de los sistemas y las líneas de acción emprendidas, comprometiéndose con la transparencia relativa a los resultados obtenidos en relación al éxito de los estudiantes (Tait, 2015). A esto cabe añadir que, en los estudios realizados, la eficiencia de las líneas de acción emprendidas no siempre se logra fácilmente, en la medida en que el coste de muchas de las acciones puede exceder los beneficios concretos en cuanto a la disminución de las tasas de abandono, lo cual debe estimular la búsqueda de vías que puedan ser efectivas, a la par que eficientes.

Por otro lado, si bien la prevención del abandono y el fracaso son el foco central de esta publicación, es necesario señalar que el apoyo al estudiante debe tener como objetivo, asimismo, promover su desarrollo a lo largo de sus estudios, su crecimiento como persona y futuro profesional, así como incrementar su bienestar y equilibrio. Así, en línea con el campo reciente de la Educación Positiva (Seligman, Gillham, Reivich and Linkin, 2009, Pajares, 2001), no debemos conformarnos con atender los obstáculos, las dificultades de los estudiantes y prevenir su abandono, sino que debemos potenciar, asimismo, el desarrollo de sus habilidades y fortalezas, buscando su excelencia así como su bienestar a lo largo de sus estudios (Norrish, Williams, O'Connor y Robinson, 2013, Noble y McGrath, 2008).

Quizás, por ello, uno de los primeros elementos de orientación que debamos proporcionar al estudiante sea una primera autoevaluación de su nivel de preparación para estudiar en nuestras instituciones, tal y como

llevan a cabo universidades como la OPEN UK, la Athabasca University o la UNED de España. En el caso de que la valoración inicial no sea muy positiva, algunas de las principales medidas de apoyo deberán comenzar en ese mismo momento, con el objetivo de orientarle en su elección y de ayudarle a lograr el nivel adecuado de preparación inicial, si su motivación por aprender es genuina.

Conviene recordar que una de las principales funcionalidades de un buen diseño del apoyo es, precisamente, reducir sustancialmente las demandas de ayuda de los estudiantes, optimizando tiempo y recursos (Bates, 2015). Así, clarificar convenientemente el camino en cada fase, ante cada paso, y guiar adecuadamente para que no surjan dudas ni problemas innecesarios, debe ser uno de los sellos incuestionables de los servicios de apoyo. Dicho de otra manera, muchos de los problemas y demandas de apoyo surgen, precisamente, por diseñar un apoyo (académico y no académico) deficiente... o por no diseñarlo. En universidades masivas, reducir las dudas y demandas es, aún, más imprescindible.

En definitiva, la importancia de los Sistemas de Apoyo al Estudiante se pone de manifiesto al comprobar que la mayoría de los procesos de acreditación de la calidad de la educación a distancia incluyen, de forma explícita, este área en los protocolos de aseguramiento de la calidad. Disponemos ya, por tanto, de pautas suficientemente claras para establecer cuáles son los estándares e indicadores que nos permiten desarrollar un buen sistema de apoyo y evaluarlo (e.g. Ossiannilsson, Williams, Camilleri y Brow, 2015).

En el presente tema nos hemos centrado, de forma especial, en las necesidades específicas de los estudiantes nuevos en entornos a distancia, dada la relevancia demostrada del apoyo temprano en estas etapas iniciales (Simpson, 2012, Tait, 2015). Se han analizando los denominados Planes de Acogida institucionales como herramientas fundamentales para una iniciación e integración adecuadas de los estudiantes. Este es, además, el tópico central de esta publicación (Cruz Benzán y Sánchez-Elvira Paniagua, 2016) al recoger buenas prácticas de universidades a distancia de reconocido prestigio, tanto en América Latina como en Europa.

Bajo esta perspectiva, el Plan de Acogida institucional de la UNED de España, especialmente en lo que respecta a su enfoque virtual, representa una de las acciones más innovadoras puestas en marcha por la universidad con los nuevos títulos de grado y máster. Este plan responde a un diseño basado en un enfoque sistémico, integral, procesual e interactivo, dirigido a la construcción de auténticas comunidades de aprendizaje en línea que sirvan, además, como un campo fructífero de líneas concretas de investigación-acción (Sánchez-Elvira Paniagua, González-Brignardello, Manzano Soto, Román y Martín Cuadrado, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, 2014b). Su principal objetivo: dar respuesta a las necesidades de los más de 60.000 estudiantes nuevos anuales mediante un amplio abanico de posibilidades destinado a informar, orientar, preparar y monitorizar a los estudiantes noveles a lo largo de su primer año de estudios universitarios (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014). El desarrollo de este Plan no ha culminado, sino que debe buscar, de forma continuada, nuevas fórmulas de aproximación al estudiante como la que ha iniciado la Facultad de Psicología de la UNED en 2015.

De cara al futuro, el panorama que se nos presenta es realmente estimulante y motivador, dada la diversidad de modalidades de aprendizaje en desarrollo que demandan nuevas y, cada vez más innovadoras, formas de apoyo. Un cambio en la actitud de los agentes implicados (gestores, académicos, personal de administración y servicios, orientadores, etc.), y un mayor compromiso y trabajo conjuntos, serán imprescindibles para lograr buenos sistemas de apoyo, no solo reactivos, sino proactivos (Simpson, 2012).

Las posibilidades que las analíticas del aprendizaje, combinadas con los recursos tecnológicos, comienzan a brindarnos, son impresionantes de cara al desarrollo de sistemas cada vez más personalizados y adaptativos. Sin duda, en lo que respecta al apoyo de los estudiantes en entornos cada vez más enriquecidos tecnológicamente, nos encontramos aún ante los inicios de un largo y apasionante camino.

## NOTAS Y CITAS

1. [https://es.wikipedia.org/wiki/Elefante\\_en\\_la\\_habitacion](https://es.wikipedia.org/wiki/Elefante_en_la_habitacion)
2. Proyecto EMPOWER, EADTU <http://empower.eadtu.eu/>
3. Student Support field, EMPOWER EADTU <http://bit.ly/1w28jJk>
4. Ej. CREAD (Consortio Red de Educación a Distancia), La UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador) o la UNAM (Universidad Autónoma de México)
5. e-Xcellence (EADTU) <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>
6. Tarjeta de puntuación (SCCQAP) Evaluación de programas de pregrado en línea <http://www.caled-ead.org/tarjeta-OLC-CALED>
7. Manual e-Xcellence (3ª edición). <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/tools/manual>
8. Definiciones de los estándares relativos al Apoyo al Estudiante en el Manual e-Xcellence <http://bit.ly/1UCnwr0>
9. 1, No adecuado en su mayoría; 2, No adecuado en algunos aspectos; 3, Adecuado; 4, Adecuado con algunos ejemplos de ejecución excelente; 5, Excelente en todos los aspectos.
10. Student Support Chapter. eXcellence Manual (2016 3ª ed.). <http://bit.ly/28MO34e>
11. Rúbrica de evaluación de los indicadores de apoyo al estudiante del Manual e-Xcellence (3ª ed.) <http://bit.ly/1tBN1YU>
12. Benchmarks e indicadores del área de Apoyo al Estudiante del Manual e-Xcellence (3ª ed.) <http://bit.ly/1W5xgUK>

13. Las universidades más grandes del mundo, Wikipedia, <http://bit.ly/1tvi8EL>
14. Página web de la UNED: <http://www.uned.es>
15. Página web del COIE: <http://coie-server.uned.es/>
16. Atención al estudiante <http://bit.ly/1UGk7MZ>
17. Representación de estudiantes: <http://bit.ly/1YyFswY>
18. Página web de UNIDIS <http://bit.ly/1LhjG6s> y vídeo de presentación <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/5769>
19. Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios <http://bit.ly/28MOX0y>
20. Servicio de Psicología Aplicada: <http://www2.uned.es/servicio-psicologia-aplicada/>
21. Biblioteca: <http://bit.ly/1jW3lxX>
22. Canal UNED <https://canal.uned.es/>
23. Plataforma AVIP <https://www.intecca.uned.es/inteccainfo/>
24. UNED Abierta <https://unedabierta.uned.es/catalogo/>
25. Repositorio de recursos digitales <http://contenidosdigitales.uned.es/fezUNED/>
26. Editorial UNED <http://bit.ly/1ruwhAS>
27. Librería virtual <https://www.librosuned.com/portada/Default.aspx>
28. Ejemplos de apps para estudiantes <https://play.google.com/store/apps/developer?id=UNED&hl=es>

29. El sistema de valija virtual y de retorno para los exámenes: <https://youtu.be/y3S3Y7qd8h0>
30. Vídeo del monográfico de acciones institucionales para la prevención del abandono e integración del estudiante de la UNED: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13391> Vídeo del monográfico de acciones institucionales para la prevención del abandono e integración del estudiante de la UNED: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13391>
31. Enlace a la web de la Plan de Acogida institucional <http://bit.ly/1n-BXER7>
32. Ejemplo de plantilla de Guía del Estudiante Parte I
33. Cursos 0 en UNED abierta <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/biologia/>
34. Competencias genéricas en UNED abierta: <http://bit.ly/1WTJQYr>
35. Presentación del curso UNED COMA: Competencias Digitales Básicas. <http://youtu.be/SGkHimx0n74>
36. Web de acogida de la Facultad de Psicología de la UNED, <http://bit.ly/1T01ggy>

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, E. (2006). *Retention for Rookies*. Presentation at the National Conference on Student Retention, San Diego.
- Azevedo, R. y Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523–535.

Bates, A.W.T. (2015). *Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. open.bccampus.ca  
Recuperado de: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

Bol, L y Garner, J.K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal Computer High Education*, 23, 104-123.

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., y Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning*, 25 (2), 115-130. Doi: 10.1080/02680511003787370.

Brooks, R., Brooks, S. y Godstein, S. (2012). The Power of mindsets: nurturing engagement, motivation and resilience in students. En S.L. Christenson, A.L., Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 541-562). New York, NY.: Springer.

Cabestrero, Quirós, Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, (2015). RED: Acciones para el Plan de Acogida y prevención del abandono de los estudiantes de la Facultad de Psicología. *IX Convocatoria de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED* (Documento interno).

Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 23. Recuperado de: <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>

Cruz Benzán, M. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (Coords) (2016). *Claves innovadoras para la prevención institucional del abandono en educación abierta y a distancia: Buenas Prácticas Internacionales*. Santiago de los Caballeros: UAPA

E.P. (European Parliament and the Council) (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=URISERV:c11090>

García Aretio, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, nº 12, 34 (ISSN: 2340-552X)

Gasevic, D., Dawson, Sh. y Siemens, G.(2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, V.59, 1, 64- 71

Gibbs, G., Regan, P. y Simpson, O. (2007). Improving Student Retention through Evidence Based Proactive Systems at the Open University (UK). *Journal of College Student Retention*, 8, 3, 359-376.

González-Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]. *Acción Psicológica*, 10, 115-132. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>

González Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2015). Intervención auto aplicada online para la prevención del abandono estudiantil en educación virtual/a distancia. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, 810-815

Grau-Valldosera, J. y Minguillón, J. (2014). Rethinking drop-out in distance education. *The International review of research in open and distance learning*, 15, 1, 291-308 Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/1628/2820>

Harper, H. Kenning, J.(2015). *A study of induction for distance learning student. Commissioned by The Open University Report for dissemination to the organisations which participated in the study.* Recuperado de: <https://blog.dundee.ac.uk/knowledge/files/2015/05/4PF-OU-Student-Induction-Report-Dissemination-March-15.pdf>

Heyman, E. (2010). Overcoming student retention issues in higher education online. *Journal of Distance Education*, 22, 72–89. Recuperado de: [http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/76\\_Thompson.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/76_Thompson.pdf)

Jung I, Meng Wong y Belawati T (2013) *Quality assurance in distance education and e-learning. Challenges and solutions from Asia*. Los Angeles: SAGE.

Kear, K., Williams, K. and Rosewell, J. (2014). Excellence in e-learning: a quality enhancement approach. En EFQUEL Innovation Forum / LINQ Conference 2014: Changing the Trajectory -*Quality for Opening up Education*, 7-9 May 2014, Creta, pp. 25-32.

Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.

Lehman, R. M., y Conceicao, S.C.O. (2014). *Motivating and Retaining Online Students: Research-Based Strategies That Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Levy, P. (2006). 'Living' theory: A pedagogical framework for the process support in networked learning. *Research in Learning Technology*, 14, 3, 225-240.<http://dx.doi.org/10.1080/09687760600837025>

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48, 185-204

Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y de Santiago Alba C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. IUEDoc2. IUED. UNED. Recuperado de: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/E6D0AC5533D60177E-040660A3470296F>

Mason, R. (2011). *Time is the New Distance? Inaugural lecture, The Open University, Milton Keynes*. Recuperado de: [http://kmi.open.ac.uk/stadium/live/berrill/robin\\_mason.html](http://kmi.open.ac.uk/stadium/live/berrill/robin_mason.html)

Merhi Auar, R., Lisbona Bañuelos, A.M., Palací Descals, F.J, Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello, M.P.(2016). Los perfiles y las necesidades de los universitarios. Un análisis desde los focus group.

*Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y Recursos Humanos*, Madrid, 2-3 de junio de 2016.

Mitjavila Pitarch, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación Educativa*, 17, 69-85.

Moisy, S.D. y Hughes, J.A. (2008). Supporting the online learner. En T.Anderson (Ed.) *The Theory and Practice of Online Learning*, (2ª ed.), (pp.419-439). Alberta: AU. Press, Athabasca University Recuperado de: [http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/17\\_Anderson\\_2008-Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Online\\_Learning.pdf](http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/17_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf)

Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 5, 10-15.

Moore, M. (1993). Theory of Transactional Distance. En D. Keegan (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). London: Routledge.

Moore, M. y Kearsley, G.(1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, Co.

Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M., e Ison, S. (2003). Success in cyberspace: Student retention in online courses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10 (2), 107-118.

Motteram, G. y Forrester, G. (2005) Becoming an Online Distance Learner: What can be learned from students' experiences of induction to distance programmes?, *Distance Education*, 26 (3), 281-298. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01587910500291330>

Noble, T. y McGrath, H.(2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25 (2), 119.  
Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., y Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being*, 3 (2), 147-161.

Oades, L.G., Robinson, P. Green, S. y Spence, G.B. (2011) Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6, 6, 432-439, doi:10.1080/17439760.2011.634828.

Ossiannilsson E, Williams K, Camilleri A y Brown M (2015) *Quality models in online and open education around the globe*. State of the art and recommendations. Oslo: International Council for Open and Distance Education (ICDE).

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-35

Palloff R. M., y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2). Recuperado de: <http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n2/parker/index.html>

Perraton, H. (2000). *Open And Distance Learning In The Developing World*. London: Routledge.

Philips, M., Hawkins, R., Lunsford, J. y Sinclair-Pearson, A., 2004. Online student induction: a case study of the use of mass customization techniques. *Open Learning*, 19, 2, 197-202.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2006). Características Psicológicas y rendimiento académico. Mesa redonda Perfiles psicosociales y rendimiento de los estudiantes de Psicología. *VI Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*. Madrid, Noviembre de 2006.

Sánchez-Elvira Paniagua A. (2008). Programas de formación para la integración y nivelación de los estudiantes de nuevo ingreso de la UNED. *Encuentros sobre Calidad en la Educación Superior 2008: Sistemas de*

*acogida y orientación de estudiantes. ANECA. UNED. Centro Asociado de Pamplona, 25-26 de septiembre de 2008*

Sánchez-Elvira Paniagua, A.(2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: la experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En F.Ramos Prado y C.Rama (Eds) Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. *Nuevos escenarios, experiencias y tendencias* (pp.144-173). UAP Virtual Educa. Lima: Fondo Editorial.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello, M.P.(2014a). Analyses of the impact of positive vs. negative personality profiles in student's learning strategies, well-being and performance. *7th European Conference on Personality Psychology*. Amsterdam: Holanda, 1-4 of July 2014.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello, M.P.(2014b). Las Comunidades Virtuales de Acogida de la UNED: un espacio de investigación para el desarrollo de medidas de apoyo al estudiante nuevo. En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (coord.). *Innovación en entornos de blended-learning. VII. Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, pp. 189-218.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y Santamaría Lancho, M.(2007). El entrenamiento de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la UNED, a través del Plan de Acogida para nuevos estudiantes. *Simposio Internacional RED-U 'El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje'* Barcelona, 5-6 julio 2007.

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y Santamaría Lancho, M.(2013). Developing teachers and students' Digital Competences by MOOCs: The UNED proposal. EADTU, The Open and Flexible Higher Education Conference 2013: "Transition to open and on-line education in European universities. Proceedings" (pp. 361-376).

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P.(2004). Personalidad, autorregulación y uso diferencial de estrategias de aprendizaje y há-

bitos de estudio en los alumnos de la UNED. *V Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*, Madrid, 15-19 de Noviembre de 2004.

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006a). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of Well-being: Research and Intervention*, (pp. 294-314). Milan, Roma: FrancoAngeli.

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006b, julio). Predictive power of efficient vs. non efficient self regulated learning strategies, general vs. specific personality variables and life events on stress, well-being and academic satisfaction among distance education students. *Actas de Congreso de la 13th European Conference on Personality* (p. 216). Atenas, Grecia.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Requejo García, E., Sanmartín Redondo, E. y Donado Vargas, F.(2014). Evaluación de los materiales didácticos de la UNED en el EEES: organización, desarrollo y resultados. En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (Eds). *Innovación en entornos de blended-learning. V.III*. Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. ISBN 978-84-697-2134-6.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Brignardello, M. P., Martín Cuadrado, A. M., Román Sánchez, M. y Villaba, N. (2013, mayo). Acciones institucionales innovadoras para la prevención del abandono y la integración del estudiante en la UNED: ¿qué hemos conseguido hasta ahora? IUED. COIE. *Monográfico sobre investigación y prevención del abandono III presentado en las VI Jornadas de Redes de investigación en innovación docente de la UNED*. Madrid: UNED.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González-Brignardello, M., Manzano Soto, N., Román, M. Y Martín Cuadrado, A. M. (2013). Comunidades virtuales de aprendizaje formal e informal para el entrenamiento de estudiantes autorregulados en el marco del Plan de Acogida y Orientación de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua,

*Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 28-32). Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3.

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Lisbona, A., González-Brignardello, M., Palací, F. y López-González, M. A. (2012, marzo). Recursos personales de los estudiantes universitarios y su relación con el desempeño académico y el bienestar personal [Personal resources of university students and its relationship to academic performance and personal wellbeing]. *I Congreso de Psicología Positiva Española*. San Lorenzo de El Escorial, SEP.

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Luque Pulgar, E., De Santiago Alba, C., García Cedeño, F. y Agudo Arroyo, Y. (2013). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua, *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 262-264) Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3.

Santamaría Lancho, M. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2009). Las claves de la adaptación de la UNED al EEES. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coord.) (2009). *La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007* (pp. 19-54). Madrid, España: UNED.

de Santiago Alba, C. (2011). *La UNED en 2010*. IUEDoc1. IUED. UNED. Recuperado de: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/93095AC513EEF983E040660A34706D4E>.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl y J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp.3-17). Washington, DC.: American Psychological Association.

Schunk, D., y Zimmerman, B. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Seidman, A. (Ed.). (2005). *College student retention: formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.

Seligman, M. E. P. (1998). *Positive social science*. *APA Monitor*, 29 (4) 2-5.

Seligman, M.E., Gillham, R.M.J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* Vol. 35, No. 3, 293-311.

Simpson, O. (2002) *Supporting students in online, Open and Distance Learning* (London, Routledge Falmer).

Simpson, O. (2003) *Student Retention in Online Open and Distance Learning*, London: Routledge Falmer, London.

Simpson, O. (2004). The impact on retention of interventions to support distance learning students. *Open Learning*, 19 (1), 80-95.

Simpson, O. (2006). *Predicting student success in open and distance learning*. *Open Learning*, 21, 125–138.

Simpson, O. (2012, 3ª ed.). *Supporting Students for Success in Online and Distance Learning*. London: Routledge.

Simpson, O. (2013) Student retention in distance education: are we failing our students?, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:2, 105-119, DOI: 10.1080/02680513.2013.847363.

Stewart, B.L., Goodson, , C.E., Miertschin, S.L., Norwood, M.L. y Ezell, S. (2013). Online Student Support Services: A case based on quality framework. *Journal of Online Learning and Teaching*. Recuperado de: [http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart\\_barbara\\_0613.htm](http://jolt.merlot.org/vol9no2/stewart_barbara_0613.htm).

Street, H. (2010). Factors Influencing a Learner's Decision to Drop-Out or Persist in Higher Education Distance Learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4).

Tait, A. (2014). From Place to Virtual Space: Reconfiguring Student Support for Distance and e-Learning in the Digital Age. *Open Praxis*, vol. 6, 1, 5–16.

Tait, A. (2015). *Student success in open, distance and e-learning*. ICDE Series.

Tello, S. F. (2002). *An analysis of the relationship between instructional interaction and student persistence in online education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell, Massachusetts. Recuperado de: [http://www.alnresearch.org/Data\\_Files/dissertation/full\\_text/Tello\\_dissertation.pdf](http://www.alnresearch.org/Data_Files/dissertation/full_text/Tello_dissertation.pdf).

Thompson, J.J. y Porto, S.C.S.(2014). Supporting Wellness in Adult Online Education. *Open Praxis*, vol. 6 (1), 17–28.

Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2a Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2009). How to help students stay and succeed. *Chronicle of Higher Education*, 55(22), 31-34.

Tseng, S.C., Liang, J.C. & Tsai, C.C. (2014). *Students' self-regulated learning, online information evaluative standards and online academic searching strategies*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1). Recuperado de:<https://www.learntechlib.org/p/148084>.

UNESCO (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf).

Wang, Y., Pengb, H., Huangb, R., Houc, Y. y Wangb, J. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, 23 (1), 17–28.

Winters, F.I., Greene, J.A. y Costich, C.M.(2008). Self-regulation of learning within computed-based learning environments: a critical analyses. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444. Doi 10.1007/s10648-008-9080-9.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

Woodley, A. and Simpson, O. (2014). Student dropout: The elephant in the room. En O. Zawacki-Richter y T. Anderson (eds.), *Online distance education: Towards a research agenda*, (pp. 459-484). Athabasca University Press: Athabasca.

Youngju y Choi, (2011). A Review of Online Course Dropout Research: Implications for Practice and Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 59 (5), 593-618 Recuperado de: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F11423-010-9177-y.pdf>.

Zawacki-Richter, O., Bäcker, E. M., y Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(6), 21-50.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts y P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York: Academic Press.