

Título

Relación entre el uso de técnicas de estudio y la deserción de estudiantes en asignaturas e-learning.

Edison Arbey Escobar Acevedo (Investigador)
José Daniel Cabrera Cruz (Director)
Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)
Maestría E-learning convenio UNAB-UOC
ediescobar@gmail.com

Resumen

En este texto se presenta los resultados del estudio realizado a estudiantes que desertaron de una asignatura e-learning. Se pretendió establecer la relación entre algunas condiciones para el estudio, las técnicas de estudio que usaba y la forma como incidieron las tareas con el hecho de haber desertado de la asignatura e-learning. Mediante un diseño descriptivo – correlacional se realizó un cuestionario estructurado a dos grupos de estudiantes a cuyos resultados se le aplicó la técnica para el análisis de datos de Pearson. Los resultados indican que hay una correlación negativa media entre la capacidad de aprender, representado en el uso de técnicas de estudio, y haber desertado de la asignatura e-learning.

Abstrac

This paper will present the results of a study about students that withdrew from an e-learning course. The study attempted to establish the relationship between the techniques used in the class and how they impacted the student's work with the fact that the student withdrew from the e-learning class. Using a descriptive-correlational design, a survey was given directed at two groups of students. The Pearson method for analyzing data was applied to the results. The results indicated that there is a negative correlation between the capacity to learn, represented by the techniques used in the course, and the fact of withdrawing from the course.

Palabras clave

Deserción, permanencia, técnicas de estudio, e-learning.

KeyWords

Desertion, Permanence, study skills, e-learning

Introducción

Luego de revisar referentes sobre deserción, se pudo identificar que las razones más comunes por las que se deserta son las personales, académicas y sociales; en algunos estudios consideraron que las causas académicas tenían mayor participación y desde el Ministerio de

Educación de Colombia se considera que la perspectiva individual es importante para comprender el problema (MEN, 2008). Por ello, el propósito de este trabajo era establecer qué relación existía entre la deserción en asignaturas e-learning que apoyaron programas presenciales y el uso de técnicas de estudio que aplicaban los estudiantes. Se tendrán en cuenta los resultados para diseño de las tareas en asignaturas e-learning, que fomentarán el uso de técnicas de estudio, mejorar las habilidades para aprender y así fomentar la permanencia.

Los resultados del estudio indican que existe una correlación negativa media entre el uso de técnicas de estudio y el hecho de haber desertado de la asignatura. Entre menos frecuente era el uso de técnica de estudio, más relación se tenía con la deserción.

El tipo de investigación realizado fue descriptivo correlacional. Se quiso relacionar a estudiantes desertores con algunas condiciones necesarias y las técnicas de estudio que usó para estudiar. Se conformaron dos grupos de estudio, uno con estudiantes desertores, otro con no desertores; se les envió un cuestionario estructurado y a los datos se les aplicó el índice de correlación de Pearson usando el software IBM SPSS Statistics versión 19.

La población de estudio fue de 162 estudiantes. Se incluyeron a los estudiantes que realizaron más de dos tareas sumativas y estas fueron realimentadas por el tutor. Se consideró desertor a quien hizo hasta el 50% de las tareas y no volvió a participar en plataforma. Se consideró no desertor a quien realizó más del 80% de las tareas y su nota final era igual o superior a 3.0.

La selección de la muestra se realizó mediante el muestreo probabilístico aleatorio simple y fue calculada con el aplicativo Mitofsky, el resultado fue una muestra de 29 estudiantes por grupo.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas tipo escala de Likert, un grupo de preguntas indagaban por variables personales, otro por condiciones para estudiar, y el último por las técnicas de estudio que utilizaba cuando estudiaba. También se elaboró una guía de observación para analizar si las tareas podrían haber incidido en el uso de técnicas de estudio.

Los datos fueron analizados en el software IBM SPSS Statistics versión 19, en él se realizó un análisis estadístico descriptivo con las frecuencias y porcentajes de cada respuesta, luego se aplicó el índice de correlación de Pearson a cada variable con el grupo de desertores y no desertores obteniendo un resultado que luego fue analizado con el baremo propuesto por Hernández Sampieri (1997, p.404) para interpretar la correlación entre variables.

Marco referencial

La deserción es un problema recurrente en todas las instituciones de educación superior, y para comprender el fenómeno se han realizado numerosos estudios en el contexto nacional e internacional. Muchas de las universidades importantes de Colombia, han realizado estudios en los que han intentado encontrar posibles soluciones al problema desde diferentes perspectivas.

En los próximos párrafos nos centraremos en analizar el concepto de deserción y en ver los estudios realizados en el contexto nacional y latinoamericano relacionado con la deserción en ambientes virtuales de aprendizaje o e-learning.

1.1. El concepto de deserción

La mayoría de los estudios caracterizan una definición del concepto de deserción escolar muy similares unas de otras. Páramo y Correa manifiestan que la mayoría de autores que reportan trabajos sobre deserción no formulan una definición clara de lo que ella es e incluso la confunden con otros conceptos inherentes al sistema educativo: se confunde sobre todo con mortalidad estudiantil, ausentismo y retiro forzoso, en todas las etapas de escolarización. Según los autores, *“deberá entenderse por deserción estudiantil, el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, que la sociedad quiere y desea en y para cada persona que inicia sus estudios de primaria, esperanzados en que termine felizmente los estudios universitarios”* (Páramo y Correa, 2012, p.67).

Entre las variables que utilizan los autores para conceptualizar y definir la deserción relacionan dos que son de interés para el estudio que nos proponemos. Por un lado define las clases de deserción y argumenta que hay varios tipos de desertores que no se excluyen entre sí; está la deserción total, discriminada por causas, por facultad, por programa, de primer semestre y deserción acumulada. De igual forma relaciona unas variables asociadas a la deserción como son: el ambiente educativo universitario, el ambiente familiar, el acompañamiento, la edad, los bajos niveles de comprensión, el modelo pedagógico de la institución, la evaluación extenuante, los cursos, factores económicos, orientación profesional (Páramo y Correa, 2012, p.69).

Dado que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia es el ente más interesado en combatir la deserción, es necesario reconocer qué se entiende desde allí por deserción. En un estudio realizado en el año 2008 consideran que la deserción puede analizarse desde tres perspectivas: la individual, la institucional y la estatal o nacional. Desde la **perspectiva individual** se trata de reconocer los comportamientos de abandono del estudiante y hace referencia a las metas y propósitos que éste tiene, en este sentido y citando a Tinto (1989) un estudiante puede considerarse desertor cuando ingresa a la universidad para acreditar su idoneidad en algún área y no logra esta meta individual. Desde la **perspectiva institucional** se entiende la deserción, citando a (ICFES, 2002), como el número de estudiantes que abandonaron la institución en un período determinado antes de haber obtenido el título, desde este enfoque todos los que se retiran pueden ser considerados desertores. Desde la **perspectiva estatal o nacional** la definición tiene como base la organización educativa del país. En el estudio se considera entonces desertor a *“aquel estudiante que abandona la institución educativa durante dos o más períodos consecutivos, como resultado de la interacción o del efecto individual y combinado de diferentes categorías de variables: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas”* (MEN, 2008).

Rojas y González entienden la deserción como *“la disolución del vínculo que se estipula a través de la matrícula académica por cualquier causa, ya sea por parte del estudiante o de la universidad, y tiene graves efectos para ambos. Efectos de tipo financiero, académico y social que implican la pérdida de esfuerzos y recursos”* (Rojas y González, 2011, p.93). Vásquez (2010, p.1) concibe la deserción como *“aquel fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema”*. Rodríguez (2011, p.328-355) define la deserción como el *“fenómeno de abandono de los estudios debido a la confluencia de causas internas y externas a las IES las cuales, al relacionarse con factores del contexto social, cultural y personal del estudiante, influyen directamente en su decisión de desertar”*.

Comprendemos entonces que la deserción es un fenómeno complejo que se debe de analizar desde múltiples perspectivas, que similares en diferentes contextos educativos. Para nuestro estudio la entenderemos como abandonar las obligaciones o los ideales debido a causas endógenas y exógenas, pues en nuestra investigación el estudiante solo deserta de las obligaciones de una asignatura.

1.2. Estudios sobre deserción en educación virtual o e-learning

Muchos de los estudios consultados centraron sus esfuerzos en tratar de identificar las causas de la deserción y reconocen que estas son similares en las diferentes modalidades educativas, de todas formas en algunos estudios se demostró que los aspectos académicos, de gestión educativa, interacción e integración de TIC, que se dan en la educación virtual o e-learning, influyen más en la deserción de esta modalidad que los que se dan en la presencialidad. Estos elementos se relacionan directamente con las condiciones personales.

García (2007) pretendió establecer cuáles eran las motivaciones de las personas que aspiraban a realizar cursos e-learning y cuáles podían ser los motivos que incidían en la permanencia de los estudiantes en esos cursos.

La metodología que utilizó fue de carácter descriptivo, con ella pudo establecer las causas motivacionales que llevaron a los estudiantes a tomar cursos y también los motivos de permanencia en los mismos. El estudio lo realizó cuando los estudiantes llevaban el 50% del proceso de aprendizaje, y mediante instrumentos tipo cuestionario recogió datos desde dos perspectivas: La modalidad de formación con los factores negativos estimados hasta esa etapa del curso, y la percepción de los estudiantes sobre los resultados obtenidos hasta el momento. El instrumento intentaba revelar el nivel de expectativas mantenido hacia la oferta e inferir los posibles motivos de abandono de las asignaturas. La muestra la realizó con 38 estudiantes de entre 22 y 35 años, profesionales docentes que tomaban asignaturas de profundización sobre temáticas educativas y culturales.

Entre las conclusiones del estudio se encontró que la complejidad de los materiales, el poco tiempo asignado para la realización de las tareas y las condiciones tecnológicas para acceder a las asignaturas, eran causas de deserción. En la mitad del proceso de aprendizaje el 49% había abandonado por las causas antes descritas. Con los datos recopilados el investigador hizo algunas inferencias como que la asignatura no colmó las expectativas, el acceso a los

materiales fue dificultoso, poca motivación, poco tiempo para realizar las tareas, diseño poco flexible y otras causas de orden personal.

Torre y Wallingre (2006) en un estudio realizado en la Universidad de Quilmes Argentina tuvieron como objetivos identificar las causas de deserción y conocer las apreciaciones de los tutores y los estudiantes e-learning.

La metodología que utilizaron fue cuantitativa y recurrieron a técnicas de recopilación de información como encuesta a docentes, tutores y a estudiantes. La muestra, por el lado de los estudiantes, fue de uno por cada cinco que habían desertado de asignaturas e-learning y de docentes y tutores fueron todos los que dieron asignaturas e-learning; en el informe no se precisa el tamaño total de la muestra tanto de estudiantes como de docentes y tutores, pero si se relacionan cifras globales en este sentido.

Los investigadores presentaron los siguientes resultados: con respecto a la apreciación de los docentes sobre las causas de deserción, encontraron que las más importantes eran la falta de información previa del estudiante con respecto a la exigencia de la asignatura, exigencia de los trabajos, mal cálculo en la estimación de tiempo necesario, la cantidad de lecturas obligatorias, los estudiantes se inscribían en más cursos de los que podía tomar, falta de tiempo de los estudiantes, pocos conocimientos previos para iniciar el estudio virtual, y en menor medida problemas personales e incapacidad para organizar su vida privada, el trabajo y los estudios. Los docentes basaron sus respuestas en consultas realizadas con los estudiantes y como observaciones cualitativas consideraron importante enfatizar la forma como se abordan los cursos e-learning, menos estudiantes por curso, mejorar relación entre el docente y el estudiante, detectar a tiempo posibles abandonos, y prestar atención en elementos que incidan en el rendimiento académico: su perfil y problemas de aprendizaje.

La apreciación de los tutores pudo establecer como causas de deserción el que los estudiantes no prestaran atención a sus indicaciones, se inscribían en varias asignaturas, subestimaban las orientaciones, argumentaron falta de tiempo, no leer mensajes, dificultades para realizar los parciales, cuestiones personales, dificultades para el trabajo práctico y el trabajo en equipo. En concreto, los motivos personales (40%), gestión del tiempo (47%) y suspensión administrativa (13%).

Las conclusiones y reflexiones que presentaron fueron: considerar el asunto de la deserción como una responsabilidad compartida, incentivar más la relación tutor-estudiante, precisar las exigencias de los cursos, fomentar estrategias para que los estudiantes aprendan a gestionar su tiempo, reducir estudiantes por aula, y mejorar las competencias pedagógicas de los docentes.

Vásquez y Rodríguez (2007) se preguntaron por los factores de incidencia de la deserción en programas de educación a distancia. Concretamente se plantearon el objetivo de Determinar bases teóricas e índices de deserción de estudiantes de la modalidad a distancia de la Universidad de Antioquia en el periodo 1997-2004, así como analizar la causalidad del fenómeno.

El tipo de investigación fue un estudio descriptivo en el que usaron estrategias de intervención como entrevistas, cuestionarios y revisión de datos. Las variables que estudiaron

fueron moderadoras o de control (sexo, edad, programa académico, centro zonal, niveles cursados); independientes asignadas (hábitos de estudio, rendimiento académico, identificación profesional); variables de evaluación (causas de deserción). La población de estudio fue en diversos centros zonales del departamento de Antioquia y la muestra total fue de 156 personas.

Los investigadores identificaron tres dimensiones importantes de considerar desde el punto de vista teórico. La primera de ellas es la integración social, compromiso institucional e individualidad; se expuso que debe de haber una comunión entre el compromiso institucional y el individual para que el estudiante logre los proyectos y expectativas planteadas, cuando la integración social es débil el estudiante tiende a desertar. La segunda dimensión es la capacidad intelectual, compromiso académico e identificación profesional; allí se plantea que la capacidad intelectual del estudiante, su capacidad de adaptación, de solución de problemas facilita que el estudiante culmine sus estudios, no tener esas condiciones genera deserción. La tercera variable tiene relación con lo socioeconómico, educativo y demográfico; se plantea que estos motivos son también importantes para considerar en la deserción.

Entre los hallazgos y conclusiones que presentan los investigadores resaltan que han sido más los desertores que los estudiantes que han permanecido en los programas de educación a distancia en la Universidad de Antioquia, quizá sea por el modelo pedagógico o porque la mayor responsabilidad recae sobre el estudiante. La deserción relativa, aquella en la que el estudiante cambia de modalidad a distancia a presencial, se da más en el género femenino, e infieren que se debe a cuestiones culturales y familiares. También identificaron que hay factores asociados a la capacidad intelectual del estudiante, cuando este no se adapta a la dinámica e independencia que requiere esta modalidad de formación, y le resulta difícil sus exigencias, tiende a desertar. Con respecto a la deserción absoluta, que abandona por completo los estudios, se identificó en el caso de estudio que el principal motivo es socioeconómico. Con lo académico pudieron inferir que la exigencia y complejidad de los cursos generan procesos de deserción y esta se da más en áreas técnicas y prácticas donde se necesita mayor explicación y acompañamiento del profesor.

García (2011) intentó determinar los factores relacionados con el índice de deserción en cursos de educación continua virtual en la Sociedad Colombiana de Anestesiología. Demostró resultados diferentes a los antes descritos porque se hizo con personas adultas que estaban realizando cursos e-learning. Lo que estudió lo hizo desde el enfoque de la andragogía y por eso las diferencias. El estudio pretendía además hacer una revisión teórica de la educación virtual, una revisión teórica del concepto de andragogía, determinar el índice de deserción que contribuye a la presentación del problema de deserción en esta población y presentar un modelo basado en principios de andragogía.

Luego de fundamentar los conceptos educación virtual y andragogía, presentó un análisis de los resultados, el cual es de interés para nuestro estudio. En los resultados obtenidos relacionados con el índice de deserción describe que son altamente influyentes para ésta el desconocimiento de los métodos de estudio, las estrategias, la modalidad educativa, la imposibilidad de cumplir un cronograma y las actividades del curso. No encontró evidencia

que la falta de interacción fuera determinante para desertar, sin embargo precisa que seguramente esto se da porque el estudio lo hizo con profesionales de la Medicina que son más solitarios a la hora de estudiar. Las bajas calificaciones parecen no ser un factor de influencia que lleve a la deserción de personas adultas. El factor económico que es un factor presente en la deserción de otros contextos no está presente en el contexto del estudio. La relación entre los temas tratados y las metas profesionales tampoco eran factores determinantes para la deserción.

Este estudio no se puede generalizar porque como lo expone la misma investigadora se hizo con una muestra muy reducida de sólo 25 personas y esta población no había desertado; por eso esos resultados no pueden tomarse como determinantes, sino como altamente influyentes. Se puede inferir del estudio que la deserción puede ser inferior en personas adultas que en estudiantes regulares de cursos o programas virtuales.

Rivera (2011) realizó un estudio en el que indagó por los factores personales, académicos, ambientales o/y sociales que motivaban a los estudiantes a abandonar los estudios a distancia. La investigación se llevó a cabo en una institución de educación a distancia con un programa de administración de empresas.

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional con componente cualitativo que permitía obtener datos de los estudiantes con un instrumento. El total de la población para el estudio fue de 709, pero la muestra fue de 263; la muestra estaba representada por un 70% mujeres y un 30% de hombres y el instrumento utilizado fue tipo encuesta.

El estudio presentó los siguientes resultados: en las **variables personales** o de trasfondo género, edad, estado civil, ingresos, en términos estadísticos no incidían en la decisión del estudiante de permanecer o abandonar el curso a distancia; las variables como meta educativa, lugar de residencia, cantidad de cursos resultaron incidir en la permanencia o abandono de los cursos a distancia. En las **variables académicas** el estudio demostró que estas son estadísticamente significantes en la permanencia o abandono de los cursos; los factores que se consideraron eran las consejerías académicas, satisfacción con la calidad de los cursos, hábitos de estudio, disponibilidad de los cursos y se resaltó que la satisfacción del estudiante con la calidad de los cursos era relevante para la deserción y/o permanencia de los estudiantes. Por su parte las **variables ambientales** como su seguridad, número de horas semanales, hijos, amistades, responsabilidades familiares; no tuvieron significancia en la decisión del estudiante de permanecer o abandonar el curso a distancia. Las **variables sociales** como la calidad de las interacciones del curso, sentirse solo, retroalimentación y disponibilidad del profesor, incidían significativamente en la permanencia o abandono que hacía el estudiante.

Aunque el estudio arrojó otros resultados en otras variables como la incidencia de la relación con el docente y los demás estudiantes, para nuestro estudio los resultados descritos en el párrafo anterior son de especial interés.

Facundo (2009) hizo un estudio para conocer las estadísticas de deserción, características de los desertores y las causas asociadas a esa deserción en modalidad a distancia virtual.

La investigación se dividió en 4 secciones, en la primera se identificó un panorama de la educación superior en términos de deserción, en la segunda identificó las características del estudiante de la UNAD, la tercera se relacionaba con estadísticas de deserción, y la última consistía en determinar las características y causas de deserción en la UNAD. En nuestro estudio es de especial importancia la última sección y sus respectivos resultados y recomendaciones.

El estudio fue cuantitativo de tipo descriptivo y mediante un instrumento de encuesta enviada a 500 estudiantes que habían desertado en diversos programas, respondieron 182 constituyéndose en la muestra del estudio; 53% eran hombres y el 47% mujeres.

Entre los resultados relacionados con las causas de deserción encontró que falencias la interrelación académica, la orientación y el apoyo brindado por los consejeros y la atención de tutores podrían incidir en la deserción. Los desertores consideraron que los contenidos eran de buena calidad pero la escasa atención a los estudiantes y los laboratorios eran su principal deficiencia e incidía en la deserción.

Se resaltó tres elementos importantes para disminuir la deserción en educación virtual y a distancia. El primero de ellos es la programación académica, cualquier falencia en este sentido influye sobre los aprendizajes y la deserción. El segundo es la inducción, una inducción deficiente que no responda a las necesidades de los estudiantes incide de forma directa en el rendimiento académico y la deserción de estos estudiantes. Tercero la metodología, esta exige preparación y dedicación por parte del docente para mejorar no solo en lo académico sino en la comunicación con los estudiantes de tal forma que ellos no se sientan solos. Finalmente, en el estudio no se encontró diferencias significativas entre la deserción en la educación a distancia tradicional y la educación virtual.

Villareal (2011) quiso determinar los factores que llevan al estudiante a abandonar las asignaturas virtuales, de tal modo que se implementen estrategias que apoyen la continuidad del estudiante y así minimizar el porcentaje de abandono. Según la investigación el abandono de los estudios puede darse por problemas familiares, económicos y sociales. Hay estudiantes que se retiran sin notificación, no acceden al aula virtual, se ausentan de las pruebas de evaluación, y no interactúan dentro del curso.

La metodología aplicada en la investigación fue mediante una encuesta en línea a los estudiantes que abandonaron por lo menos una asignatura virtual, se recolectó la información y luego se realizó el análisis de los resultados. Se tomó una muestra de 135 estudiantes que tomaron asignaturas virtuales entre los años 2008 y 2010, se filtró a los estudiantes que abandonaron una asignatura, dándose un total de 76 casos de abandono.

Dentro de los factores que incidieron en el abandono se encontró que los participantes manifestaron inconformidad en relación al acompañamiento pedagógico del docente, y los bajos niveles de interacción en los cursos. Según los encuestados la modalidad virtual no llenó las expectativas y requiere mucho tiempo de estudio y dedicación. Aunque un grupo de encuestados consideró que la organización y planificación de las actividades fue adecuada al igual que la metodología de enseñanza.

Los estudiantes manifestaron razones como la falta de dedicación y comunicación del docente, accesibilidad de la plataforma, material instructivo de baja calidad, pocas alternativas para realizar las pruebas, dificultades administrativas, metodología, motivos personales, falta de inducción, ausencia del tutor, planificación del curso, motivación, realización de actividades sincrónicas, dosificación de contenidos.

Del estudio realizado se concluye que es importante prestar atención a los procesos de interacción y socialización que tienen lugar en los ambientes virtuales para reducir sentimientos de aislamiento en las experiencias de aprendizaje. El abandono está asociado a la edad del estudiante donde el mayor porcentaje de abandono se da entre los 20 y 24 años. Se consideró importante dar a conocer los principios del aprendizaje en línea y las estrategias más adecuadas para llevar las asignaturas con éxito en la modalidad virtual desarrollando competencias para el aprendizaje autónomo y colaborativo, y por último determinar las principales necesidades y motivaciones de los estudiantes antes de realizar una planificación de las ofertas virtuales.

Pérez y Domínguez (2011) indagaron por la incidencia de la brecha digital en la motivación y deserción de los estudiantes, presentaron resultados interesantes sobre la integración de TIC y la deserción. El estudio fue de tipo deductivo descriptivo apoyadas en fuentes electrónicas y entrevistas a estudiantes.

En los resultados encontrados clasificaron la brecha digital en tres tipos que son: la exclusión de los equipos digitales, la carencia de habilidades digitales y la conectividad. En los hallazgos se identificó que las carencias enmarcadas en los tipos anteriores generaban en el estudiante molestia, frustración, ansiedad, fastidio y por ello decidía retirarse.

El no contar con los equipos, con las aplicaciones, las fallas en equipos existentes, la carencia de habilidades, la organización en plataforma, el uso correcto de aplicaciones, la falta de capacitación, las versiones de los programas, la conectividad, las interrupciones de las cargas y descargas de archivos, los tamaños de los archivos, la alta demanda de las redes, entre otros; todo lo anterior enmarcado en los tipos de brecha digital, incidían en la motivación del estudiante y generaban estados de impotencia que llevaban a la deserción.

Sandra Vargas (2013) realizó un estudio en la UNAD sobre la inteligencia emocional en la educación a distancia para optar al título de especialista en educación a distancia, el problema del estudio giraba en torno a los sentimientos de soledad, rabia, impotencia, miedo, adaptación que llevaban a renuncias; pero la pregunta concreta era ¿Qué estrategias podrían conducir al fortalecimiento y desarrollo de la inteligencia emocional en espacios de interacción virtual?.

El objetivo del estudio era proponer una estrategia para fortalecer la inteligencia emocional en espacios de interacción virtual de la UNAD, pero entre los objetivos específicos se buscaba identificar las causas de la desmotivación y revisar la relación con la deserción y la retención. La hipótesis que se planteó fue que aplicando inteligencia emocional en la educación virtual era posible mejorar la retención. La metodología era cualitativa dado que pretendía identificar causas y cuantitativa porque mediante datos se llegaba a reconocer niveles de deserción y retención; se llevó en tres fases, en la primera se identificaron causas

y motivos de desmotivación, en la segunda se hizo revisión documental sobre deserción y motivación y en la tercera se elaboró una estrategia que propendiera el lenguaje motivacional.

El estudio sólo presenta una conclusión y la misma no está soportada por cifras o estadísticas, la investigadora concluye que las relaciones interpersonales y la comunicación con impronta de afectividad, hacen que los estudiantes reflexionen antes de desertar. En otras palabras, la afectividad en los ambientes virtuales de aprendizaje contribuye con la retención de los estudiantes.

Luego de revisar los estudios antes citados, podemos decir que la deserción es un fenómeno que se ha estudiado suficiente y desde diversas perspectivas, pero a pesar que se han planteado múltiples propuestas de intervención y que organismos dedicados a su prevención, como el SPADIES en Colombia, han invertido enormes recursos para mejorar estadísticas, este sigue siendo uno de los principales problema de todas las instituciones de educación superior.

Luego de haber recuperado 61 artículos resultados de investigación relacionados con estudios sobre la deserción estudiantil en instituciones de educación superior en el contexto colombiano y latinoamericano, se identificó que el fenómeno ha sido menos estudiado en educación virtual. Se recuperaron solo 11 estudios sobre deserción en ambientes virtuales y educación a distancia, los que se abordaron aquí, pero en todos ellos se parte de la fundamentación dada en la educación presencial sobre deserción para comprender el fenómeno en la educación virtual o e-learning; consideramos que la educación es la misma independiente de la modalidad o metodología, pero para entender la deserción en ambientes virtuales y presenciales se necesitaría una fundamentación más próxima a esta forma de aprender.

Aunque los factores de deserción en la modalidad de educación presencial son similares a los de la educación virtual, se logra identificar, según los estudios antes citados, que variables como la metodología, la interacción, la integración de TIC, el acompañamiento, todas ellas enmarcadas en los factores académicos; son altamente influyentes en la deserción de cursos virtuales. En este contexto nuestro estudio trata de mirar el problema desde una perspectiva académica, pero con unas variables no vistas en los estudios antes citados.

Descripción de la experiencia

En el estado del arte se indagó específicamente por resultados de estudios relacionados con deserción en E-learning o ambientes virtuales de aprendizaje. Se identificó que son diversas las razones por las cuáles desertan los estudiantes y varias las perspectivas desde donde se estudia el fenómeno. Con respecto a las razones, son las académicas las que parecen tener mayor incidencia en la deserción, y con respecto a las perspectivas de estudio, lo individual es de especial importancia; por eso el enfoque de este trabajo.

El tipo de investigación realizado fue descriptivo correlacional. Se tuvo en cuenta en los estudiantes desertores sus características, condiciones personales y las técnicas de estudio que usaban; no se indagó por causas o efectos. Las técnica de estudio tenidas en cuenta fueron seleccionadas según criterio del investigador y teniendo en cuenta las ideas de Tierno (2003).

Se conformaron dos grupos de estudio, uno con los estudiantes desertores, y otro de control con los estudiantes no desertores; a ambos se les envió un cuestionario estructurado cuyas respuestas se analizaron aplicando el índice de correlación de Pearson y para ello se usó el software IBM SPSS Statistics versión 19.

La población de estudio comprendía 258 estudiantes, pero se aplicó criterios de exclusión e inclusión de la siguiente manera: se excluyeron todos los estudiantes de los que no había evidencia en plataforma de haber realizado tarea alguna, no se tenía información de las razones por las que no hicieron nada; se excluyeron a aquellos que solo hicieron las tareas de presentación y actualización de perfil y no avanzaron en tareas formativas y sumativas.

Se incluyeron en el estudio a los estudiantes que realizaron más de dos tareas sumativas y estas fueron calificadas y realimentadas por el tutor en plataforma. Se consideró estudiantes desertores a aquellos que solo hicieron las primeras tareas y no volvieron a participar o entregar las otras tareas y en todo caso participaron hasta un mes antes de terminar el semestre; por su parte, se consideró estudiantes no desertores a aquellos que hicieron más del 70% de las tareas y su nota final superaba el valor de 3.0. La selección de la muestra se hizo de esta forma, recuperándola de plataforma, porque no se contó con información fidedigna y actualizada.

Luego de excluir a algunos sujetos por las razones antes expuestas la población total fue 81 estudiantes desertores y en el grupo de control se tuvo en cuenta a 81 no desertores. La selección de la muestra se realizó mediante el muestreo probabilístico aleatorio simple y fue calculada con el aplicativo Mitofsky. Los siguientes fueron los datos tenidos en cuenta para el cálculo de los estudiantes desertores: tamaño de la población de estudio 81, error máximo 5%, Confianza 90%; con estos datos el resultado fue de **29** estudiantes. Para el grupo de estudiantes no desertores se aplicó la misma fórmula con los mismos resultados, **29** estudiantes.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas tipo escala de Likert que comprendió 17 preguntas, un primer grupo de preguntas indagaban por algunas características personales y condiciones iniciales para el estudio; otro grupo de preguntas indagaba por las técnicas de estudio que utilizaba el estudiante. El cuestionario se envió varias veces por correo electrónico, en el grupo de desertores respondieron 29 estudiantes, en el grupo de no desertores respondieron 25.

Hubo un análisis del instrumento con el codirector del proyecto y se hizo una prueba piloto con un docente quien hizo algunas sugerencias. Adicional se analizó la fiabilidad del instrumento y todas sus preguntas utilizando el programa SPSS, el resultado fue de **0,818**, que según los valores de Alpha de Cronbach es de alta fiabilidad.

Para el análisis de los datos se consideró como hipótesis nula (H_0) “el uso de técnicas de estudio, no tiene ninguna relación con la deserción que hicieron los estudiantes que vieron asignaturas virtuales En la Institución Universitaria Pascual Bravo”, Como hipótesis alternativa (H_1) se consideró “el uso de técnicas de estudio, tiene relación con la deserción que hicieron los estudiantes que vieron asignaturas virtuales en la IUPB”.

Los resultados fueron llevados al software IBM SPSS *Statistics* versión 19, en él se convirtieron los valores cualitativos de las respuestas en valores cuantitativos para hacer así el análisis de correlación. Se realizó un análisis estadístico descriptivo con las frecuencias y porcentajes de cada respuesta; luego se aplicó el índice de correlación de Pearson a cada respuesta obteniendo un resultado que luego fue analizado desde el baremo propuesto por Hernández Sampieri (1997, p.404) para identificar la magnitud de la correlación y el significado de esta. Los resultados, indicaron que existe una correlación negativa media en entre utilizar o no técnicas de estudio y la deserción o permanencia de los estudiantes.

Resultados alcanzados

El primer objetivo consistió en identificar las características y condiciones personales de los estudiantes desertores de las asignaturas e-learning a través de un cuestionario estructurado con miras a su reconocimiento y análisis. La caracterización solo tuvo en cuenta variables como edad, sexo, condición laboral y la asignatura que tomó. En las condiciones personales para el estudio se tuvo en cuenta aspectos psicológicos como las preocupaciones, la concentración, la motivación y las metas¹.

Con respecto a la edad se identificó que entre más jóvenes los estudiantes más propensos eran en desertar, por el contrario los de mayor edad fueron propensos a terminar su asignatura virtual.

Con respecto al sexo los hombres fueron más frecuentes en desertar, sin embargo esta interpretación no es concluyente porque los hombres representaron cerca del 70% de la población de estudio.

Trabajar tiempo completo pudo haber influido en desertar, por el contrario en el grupo de no desertores no fue concluyente si trabajar o no influía en la permanencia.

Con respecto a la asignatura, las de ciencias humanas como desarrollo humano y constitución política fueron las respuestas más frecuentes tanto en el grupo de desertores como en el de no desertores; la explicación es que fueron las dos asignaturas con más estudiantes para el estudio. Llama la atención cómo en el grupo de estudiantes desertores las asignaturas de cálculo integral y diferencial están con más frecuencia en las respuestas teniendo en cuenta que son asignaturas de pocos estudiantes. En todo caso los resultados no indican con certeza si el tipo de asignatura influye en la decisión de desertar o permanecer, aunque en cálculo integral y diferencial se ve esa tendencia.

Con respecto a las preocupaciones cuando estudia, llama la atención la frecuencia con la que los estudiantes desertores se sienten “siempre” preocupados por otras cosas. Aplicado el

¹ Diferentes programas de técnicas de estudio consideran que hay factores externos e internos de especial importancia para llevar a cabo un aprendizaje efectivo. Los **factores externos** son múltiples y solo nos interesó el lugar en el que estudian y la percepción de idoneidad del lugar. Con respecto a los **factores internos** también hay varios elementos a tener en cuenta, pero programas como “técnicas de estudio para la ESO -educación secundaria obligatoria de España-” y de propuestas como el portal www.técnicas-de-estudio.org, dejan ver que son de especial importancia las internas que se tuvieron en cuenta aquí.

índice de correlación de Pearson a esta variable el resultado indica que hay una correlación negativa débil con un valor de -0,15.

El resultado predominante en la variable de concentración a la hora de estudiar en los estudiantes de ambos grupos fue que casi siempre se concentran, sin embargo sobresale la frecuencia con que “algunas veces” se concentran a la hora de estudiar los estudiantes desertores. Puede verse la tendencia que a menos concentración en el estudio, más relación con la deserción. Aplicado el índice de correlación de Pearson a esta variable el resultado también indica que hay una correlación negativa débil con valor de -0,18.

En cuanto a la motivación a la hora de estudiar, “casi siempre” predomina como respuesta en ambos grupos, y aunque “algunas veces” tuvo una frecuencia significativa en el grupo de desertores al aplicar el índice de correlación de Pearson el resultado indica que tiene una correlación negativa débil muy próxima a nula con un valor de -0,04. No se relacionaría con la deserción.

En las metas de estudio a la hora de estudiar se vio cómo ambos grupos presentan tendencia a tener “siempre” y “casi siempre” metas de estudio cuando estudian, pero se ve una leve tendencia a disminuir los valores en el grupo de no desertores. Al aplicar el índice de correlación el resultado indica una correlación negativa débil con valor de -0,19.

El tiempo que dedican los estudiantes de ambos grupos a su estudio sí parece tener una relación más fuerte con la deserción, Se evidencia que los estudiantes desertores estudiaron menos horas a la semana y los que permanecieron estudiaron más. Aplicado el índice de correlación el resultado es una correlación negativa media con un valor de -0,26.

Con respecto al lugar de estudio y su idoneidad se pudo ver en ambos grupos que el lugar preferido a la hora de estudiar es la casa, pero combinar casa, universidad y trabajo fue frecuente en los estudiantes desertores. Lo adecuado del lugar de estudio, en ambos grupos la respuesta frecuente fue considerarlo “algo adecuado”, no hubo diferencias significativas en cuanto a la idoneidad del sitio. Al aplicar el índice de correlación al lugar donde estudia el resultado fue de -0,24, indicando que tiene una correlación media; por su parte al hacer lo mismo con la idoneidad del sitio el resultado fue -0,02, indicando que hay casi nula relación. En concreto el lugar de estudio parece relacionarse negativamente con la deserción, mientras que la idoneidad de ese lugar no. A continuación se presenta una tabla resumen con las variables del primer objetivo y el valor del índice de correlación.

Variables	Valor de la correlación
Preocupación	-0,15
Concentración	-0,18
Motivación	-0,04
Metas	-0,19
Horas de estudio	-0,26
Lugar de estudio	-0,22

Idoneidad del lugar	-0,02
----------------------------	-------

En el segundo objetivo se pretendía analizar las técnicas de estudio usadas por los estudiantes para establecer su correlación con la deserción y la permanencia. Para lograrlo se indagó por las técnicas de estudio utilizadas por ambos grupos, los resultados fueron los siguientes.

Con respecto a la rutina de estudio, en los estudiantes desertores y no desertores la frecuencia en las respuestas es que “casi siempre” tenían una rutina de estudio; al aplicar la correlación de Pearson se ve que existe una relación positiva muy débil con un valor de 0,04, en este caso se vio cómo las frecuencias de las respuestas en un grupo aumentaban en similar proporción en el otro.

En el uso del subrayado como técnica de estudio la respuesta más frecuente en ambos grupos fue “algunas veces” y “casi siempre”, al aplicar el índice de correlación el resultado es de 0,04, indicando una relación casi imperceptible.

En la toma de apuntes el gráfico de frecuencias dejó ver que los estudiantes desertores son los que “siempre” toman notas cuando estudian, por el contrario los estudiantes no desertores “casi siempre” lo hacen; estas fueron las respuestas más frecuentes. Al aplicar el índice de correlación da como resultado una correlación negativa de -0,26.

Con respecto a la elaboración de esquemas, se ve la tendencia en los estudiantes desertores de “nunca” y “rara vez” elaborar esquemas a la hora de estudiar, los estudiantes no desertores por su parte “algunas veces” y “casi siempre” lo hacen, estas fueron las respuestas que prevalecieron. Aplicado el índice de correlación el resultado indica que existe una correlación negativa entre débil con un valor de -0,19.

Cerca del 45% de las respuestas relacionadas con el uso de estrategias para recordar en el grupo de estudiantes desertores fueron que “nunca” y “Rara vez” aplican estrategias para recordar; por su parte en el grupo de estudiantes no desertores la mayor frecuencia fue que “casi siempre” y “siempre” lo hacen. Aplicado el índice de correlación indica que hay una correlación negativa media con un valor de -0,33.

Con respecto a la solución de problemas o realización de ejercicios como técnicas de estudio se observa en el grupo de desertores que “rara vez” y “algunas veces” utilizan esta estrategia; en el grupo de no desertores es más frecuente las respuestas de “alguna vez” y “casi siempre”. Según el índice de correlación aplicado existe una correlación negativa entre media con un valor de -0,24.

Se quiso indagar por el reconocimiento del estudiante con respecto a sus habilidades para estudiar, y se vio cómo los estudiantes desertores eran más frecuentes en la respuesta de “regulares” habilidades para estudiar; por su parte en el grupo de no desertores se vio una leve tendencia a responder “muy buenas” habilidades para estudiar; luego de aplicar el índice de correlación los resultados indicaron que hay una correlación entre débil con un valor de -0,08. A continuación se presenta una tabla resumen con las variables y el valor del índice de correlación.

Variables	Valor correlación de Pearson
Rutina de estudio	-0,04
Subrayado	-0,04
Toma de apuntes	-0,26
Esquemas	-0,19
Nemotecnia	-0,33
Solución problemas o ejercicios	-0,24
Reconocimiento de habilidades	-0,08

El tercer objetivo pretendía analizar qué tanto incidieron las tareas en la utilización de técnicas de estudio por parte del estudiante. En total se analizaron 79 tareas de 5 asignaturas mediante una guía de observación, se presenta a continuación los resultados.

Con respecto al tipo de tarea el 78,48% eran tareas sumativas, implicaron una calificación y realimentación del docente. En el 81,01% de las tareas no se observó intención del uso de subrayado para la realización de la tarea por parte del estudiante, En 15,19% se observó parcialmente y en el 3,7% si se observó. Con respecto a la toma de apuntes en el 65,82% de las tareas no se observó esa intención, en el 20,25% se vio parcialmente y en el 13,92 de las tareas si fue evidente esta intención. En la elaboración de esquemas no se incitó a usar esta técnica en el 92,41%, en el 3,79 se vio parcialmente y en el 3,79% la tarea era precisamente elaborar un mapa conceptual. Incitar a realizar ejercicios o solucionar problemas fue evidente en 55,70% de las veces, la tarea era precisamente solucionar problemas, en el 21,52% se vio de manera parcial y 22,78% no fue evidente la intención de que el estudiante aplicara esta técnica.

En el enfoque de la tarea se reconoció lo siguiente: 23 fueron bajo la denominación tareas lo que permite cierta holgura en la intención didáctica, para un total de 29,1%; 19 de ellas correspondieron a cuestionarios en línea, representó el 24,1%; 15 fueron talleres en los que se solucionaba problemas, con un 19%; 14 correspondieron a foros de debate, con un 17,7%; 3 fueron para realizar mapas conceptuales, 3,8%; 1 fue tarea tipo wiki, 1,3%; en 4 tareas no se logró identificar el enfoque didáctico de la misma, para un 5,1%.

Analizados los datos recogidos producto de la observación hecha a las tareas, se pudo interpretar que en el diseño de las mismas no incidieron en el uso de técnicas de estudio por parte del estudiante, la aplicación de las técnicas obedecía más a la naturaleza de la tarea misma que a una intención didáctica e intencionada de estas.

Conclusiones y recomendaciones

Luego del análisis de los datos se presentan a continuación las siguientes conclusiones:

Las condiciones para el estudio como son las preocupaciones, concentración, motivación, las metas de estudio; adicional de las horas que dedica, el lugar y la pertinencia del mismo, presentan una correlación negativa entre baja y media; el promedio de las variables analizadas en este objetivo dan un valor de -0,15. Los resultados del índice de correlación de cada variable fluctúan entre -0,02 y -0,26, siendo todos negativos; con ello se interpreta que el hecho de tener ciertas condiciones a la hora de estudiar puede relacionarse con haber desertado o permanecido en la asignatura virtual. La correlación negativa indica que conforme aumentó el valor de una variable en el grupo de desertores, disminuyó en el de no desertores.

En la relación entre las técnicas de estudio utilizadas y el hecho de haber desertado o no, se pudo evidenciar que existe una correlación negativa entre débil y media en tres de las técnicas analizadas y muy próxima a nula en las otras dos. Se puede concluir que el hecho de utilizar unas u otras técnicas de estudio se relaciona con haber desertado en el proceso de aprendizaje virtual, pero esa relación no es tan considerable. Como los valores del índice de correlación fueron más altos negativamente en unas variables que en otras, ello podría llevar a que de manera individual algunas variables tengan una relación más fuerte.

Según la observación que se hizo a las tareas de las asignaturas en los que estuvieron matriculados los estudiantes desertores y no desertores, se pudo evidenciar que estas tareas no influyeron en el uso de técnicas de estudio por parte del estudiante, en el diseño de las tareas no se consideraron estas estrategias para aprender.

Los resultados aquí presentados aunque confirman parcialmente la hipótesis alternativa de la investigación, no son concluyentes para afirmar que las habilidades para aprender, representadas en el uso de técnicas de estudio, y ciertas características y condiciones personales, están relacionadas con la deserción en un proceso de aprendizaje virtual. Sin embargo, el hecho que la mayoría de las correlaciones fueran negativas, indica una tendencia en esa relación.

De repetirse este estudio se tendría que hacer en un contexto donde la información esté disponible al investigador y lo suficientemente clara para determinar con precisión los estudiantes desertores. En este trabajo los grupos de estudio se tuvieron que inferir del respaldo del LMS, específicamente del libro de calificaciones, y esa acción pudo haber sido imprecisa e incidido en los resultados.

Se podría indagar más esta relación, incluso de causa y efecto, en una investigación descriptiva de tipo cuasi-experimental en la que se pueda someter a experimentación el uso de técnicas de estudio, implícitas en el planteamiento de las tareas, para ver el impacto en la deserción o permanencia de estudiantes en asignaturas e-learning; que por las características de autonomía, requieren de habilidades para aprender. Investigar las capacidades que tiene el estudiante para aprender, representadas en las técnicas de estudio que utiliza, será también una ruta de estudio que podrá aportar a la solución del problema de la deserción, tan recurrente en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Camacho, T. (2014). Inteligencia emocional en la educación virtual ya distancia.

Facundo, A. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual. El caso de la Unad-Colombia. Deserción en las instituciones de educación a distancia en América Latina y el Caribe. Santo Domingo: Ediciones UAPA (Universidad Abierta para Adultos), 15-68.

González, L. (2000). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2005, 159-168.

García Torres, C. Estudio del índice y factores que contribuyen a la deserción de los participantes en los cursos virtuales ofrecidos por el departamento de educación continua de la Sociedad Colombiana de Anestesiología y Reanimación (SCARE) durante el año 2011 y presentación de un modelo basado en la andragogía para el control de los mismos (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Martínez, C. R. V., & Pérez, M. C. R. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 37(3-4), 107-122.

MEN. (2008). Análisis de Determinantes de la Deserción en la Educación Superior Colombiana con base en el SPADIES. Bogotá: Typo Diseño Gráfico. P.96

Montalvo, D. E. R. Factores que Inciden en la Retención o Deserción del Estudiante a Distancia.

Paramo, G. J., & Maya, C. A. C. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT, 35(114), 65-78.

Natalia, P. R. M. La deserción estudiantil de la educación virtual como consecuencia de la brecha digital.

Rojas Betancur, M., & González, D. C. (2011). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. Zona próxima, (9).

Rodríguez Núñez, L. H., Londoño, L., & Javier, P. F. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(33), 328-355..

Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento,

diagnóstico y elementos para su prevención. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Teske, E. G. (2007). El abandono en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 4.

Torre S, & Wallingre, N. Detección de las causas de deserción a las asignaturas de los alumnos virtuales en Licenciaturas con orientación empresaria de la Universidad Virtual de Quilmes. Argentina. En: Conocitur. Mayo 2006. PP. 8.

Vásquez Martínez, C. R. (2010). Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior.

Villarrea, Y., Castillo, S., Griffin, Y., & Rodríguez, K. S. F. Aproximación al estudio de los factores que inciden en el abandono de las asignaturas virtuales en la Universidad Tecnológica de Panamá.

Tierno, B. (2003). *Cómo estudiar con éxito: una guía para potenciar el éxito del estudiante*. Debolsillo.