



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DEL
MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN DIGITAL**

*“FACTORES DE ABANDONO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA
MODALIDAD E-LEARNING. ANÁLISIS DE CASO: CICLO FORMATIVO DE GRADO
SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS A DISTANCIA EN
EXTREMADURA”*

Presentado por:

Pedro de la Peña Redondo

Dirigido por:

Profesor Dr. Jesús Valverde Berrocoso

Cáceres, 2015.

“Factores de abandono de la Formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso:
Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura”

Pedro de la Peña Redondo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	3
2. Objetivos y justificación.....	5
3. Marco teórico.....	8
3.1. Determinantes de abandono en educación a distancia.....	8
3.1.1. Deserción o abandono.....	13
3.1.2. Características pedagógicas de la educación a distancia.....	15
3.1.3. El perfil del alumnado online.....	18
3.2. La Formación Profesional a distancia en España.	20
4. Metodología.....	23
4.1. Selección de la muestra.....	23
4.2. Contexto de la investigación: el proyecto @vanza.....	24
4.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos.....	26
5. Resultados.....	30
5.1. Análisis descriptivo de datos académicos y evolución del Ciclo Formativo en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura.	30
5.2. Análisis de contenido de la observación en foros y correos online.....	35
5.3. Análisis de factores de deserción desde el punto de vista del alumnado.....	38
5.3.1. Análisis de las características de la muestra.....	38
5.3.2. Análisis descriptivo.....	43
5.3.3. Análisis de contenido de preguntas abiertas.....	64
5.3.4. Análisis correlacional.....	66
5.4. Análisis de la formación del profesorado participante en educación a distancia.....	71

6. Conclusiones.....	78
7. Bibliografía.....	85
Anexos.....	91

1. Introducción

La educación a distancia suele percibirse como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que tiene entre sus rasgos principales la separación física de los actores (docentes y alumnos), la facilitación del aprendizaje autónomo mediante el soporte de un sistema institucional que articula un modelo didáctico, con herramientas tecnológicas de comunicación y una organización que garantice la acción educativa. (Enders & Velásquez, 2014).

La Formación Profesional abarca aquellos aprendizajes encaminados a la inserción laboral. Según el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, el nacimiento de la Formación Profesional a distancia facilitó la incorporación a este tipo de enseñanzas de aquellas personas que, por diferentes motivos, no podían acudir a un centro educativo en un horario presencial y que aspira a tener una titulación oficial y profesional que le facilite el camino en el difícil mundo laboral.

Sin embargo, y a pesar del auge de estas enseñanzas, uno de los principales puntos débiles de la Formación Profesional a distancia, al igual que ocurre en otros niveles de educación en esta misma modalidad, es el alto índice de abandono del alumnado en un aprendizaje e-learning.

En la presente investigación, realizada como Trabajo Final del Máster en Educación Digital de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (TFM en adelante), se pretenden conocer las principales causas de abandono en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas en su modalidad a distancia en Extremadura, implantado en el I.E.S “Cuatro Caminos” de Don Benito, Badajoz, desde el curso 2005-2006.

Se busca comprobar la influencia de determinados factores en la decisión del estudiante de continuar o abandonar en esta modalidad de enseñanza a distancia,

mediada a través de una plataforma virtual, conocida como @vanza, y con realización de exámenes de forma presencial en el centro donde tiene su sede este ciclo formativo.

Tras esta introducción, se desarrollará la justificación de este estudio así como los objetivos propuestos en la investigación, marcando como objetivo general los determinantes de abandono en este ciclo formativo e-learning del que dependen una serie de objetivos específicos propuestos para estudiar el efecto de una serie de factores concretos en el abandono en línea.

A continuación, se realizará una exhaustiva revisión bibliográfica para conocer los antecedentes relacionados con nuestro tema objeto de estudio, el abandono o deserción en una educación a distancia, así como la elaboración de un marco teórico relacionado con todos los aspectos fundamentales del mismo, como los conceptos de deserción o abandono escolar, las características pedagógicas de la educación a distancia y el perfil del alumnado en este tipo de enseñanzas. También se hará un pequeño estudio de la Formación Profesional a distancia en España.

Posteriormente, se describirá la metodología empleada en este estudio de caso, haciendo alusión a la muestra objeto de estudio y al contexto en el que se va a llevar a cabo el trabajo de investigación, el proyecto @vanza, así como a las técnicas empleadas para la recogida y el análisis de datos. Todos los datos obtenidos serán analizados en el apartado siguiente, denominado resultados, donde se hará un análisis cualitativo de contenido, así como un análisis descriptivo y correlacional de los datos extraídos en el desarrollo del estudio.

Para finalizar este trabajo, se cerrará la investigación con las conclusiones sobre los factores de abandono y de permanencia online, lo que nos permitirá fijar una serie de propuestas de mejora para combatir el problema investigado. En este apartado se hará mención, además, a las limitaciones encontradas en el estudio, así como a futuras líneas de investigación que puede seguir este estudio.

El documento terminará con las referencias de toda la bibliografía consultada, gestionada y exportada desde el gestor bibliográfico Zotero, así como algunos anexos referentes a los cuestionarios utilizados en la investigación.

2. Objetivos y Justificación

El presente estudio trata de concluir las causas de abandono de un alumnado adulto en una enseñanza formal de Formación Profesional superior a distancia. Como consecuencia de la actual crisis económica, principalmente por las elevadas tasas de desempleo, son muchos los hombres y mujeres que deciden formarse para ocupar su tiempo y mejorar de cara a una nueva incorporación al mercado laboral. Por otro lado, hay trabajadores en activo que necesitan o quieren seguir formándose y la única forma que tienen de hacerlo es a distancia. La mayor parte de estos alumnos tienen que compaginar sus estudios con obligaciones familiares y laborales que, en la mayoría de los casos, les impide acudir a un centro educativo para recibir una formación presencial.

La elevada demanda de alumnado en este tipo de formación (online, reglada y pública), donde las listas de espera son muy altas, es lo que lleva a plantear este estudio, para tratar de dar respuesta al problema a investigar sobre el abandono en un tipo de formación bastante práctica y muy útil para la incorporación o permanencia de este alumnado en el mercado de trabajo.

Este trabajo va a quedar justificado también por los escasos estudios realizados sobre la Formación Profesional a distancia en España, en aumento desde el año 2006 en todas las comunidades autónomas, lo cual ha quedado de manifiesto en la revisión bibliográfica llevada a cabo sobre este tema. En Extremadura, comunidad sobre la que trata el presente estudio, no ha dejado de crecer en los últimos diez años la oferta de Ciclos Formativos tanto de grado medio como de grado superior.

El interés en esta investigación es tratar de concluir los motivos principales por los que, a pesar de la alta demanda en estas enseñanzas, favorecida por el auge y la mejora de la tecnología en los últimos tiempos, los resultados de éxito son bastante más bajos que en el mismo Ciclo Formativo en su modalidad presencial.

El propósito marcado será descubrir las causas de abandono en un Ciclo Formativo de grado superior a distancia para poder presentar al centro educativo, donde tiene su sede, una serie de propuestas de mejora de este problema de investigación planteado, una vez obtenidos los resultados y sacadas las conclusiones oportunas.

Con este estudio se persigue conocer los factores de abandono en un Ciclo Formativo de Formación Profesional a distancia. Las preguntas que se pretenden responder en este trabajo de investigación son las siguientes:

- ¿Influyen las características demográficas (edad, sexo, circunstancias familiares, ...) en la permanencia o abandono en esta modalidad de enseñanza?
- ¿Existe relación entre las obligaciones laborales del alumno y el abandono?
- ¿Existe relación entre el acceso a la tecnología y/o el uso de la plataforma virtual y el abandono en una enseñanza e-learning?
- ¿Influye la comunicación profesor-alumno y la comunicación alumno-alumno en el abandono o permanencia en estas enseñanzas a distancia?
- ¿Están bien diseñados los materiales didácticos para una formación no presencial?
- ¿Es correcto el planteamiento y el calendario del curso online?
- ¿Existe relación entre el hecho de que los exámenes sean presenciales, mientras la formación es virtual, y el abandono del curso?
- ¿Cómo es la formación del profesorado en tecnología y metodología e-learning?
- ¿Qué relación hay entre la formación del profesorado y el abandono del alumnado?
- ¿Existe relación entre la mejora de la formación e-learning de los docentes y la mejora de los resultados de los estudiantes?
- En definitiva, ¿cuáles son las causas de abandono de los alumnos del Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas en Extremadura y qué propuestas de mejora se pueden plantear?

Para responder a todas estas cuestiones, se ha propuesto alcanzar un objetivo general y, dentro del mismo, una serie de objetivos más específicos. Estos objetivos se recogen a continuación.

Objetivo general: Describir las causas de abandono escolar en alumnado de la modalidad a distancia de Formación Profesional de Grado Superior.

Objetivos específicos:

- Analizar la relación entre características demográficas y académicas del alumnado (edad, sexo, estado civil, módulos matriculados, resultados,...) y el éxito o fracaso en esta formación a distancia.
- Analizar la relación entre las obligaciones laborales de los estudiantes o el desempleo y el abandono del curso online.
- Conocer la incidencia de las barreras tecnológicas en el abandono a distancia.
- Descubrir las causas de deserción, existentes o no, relacionadas con el diseño curricular de las materias, así como con la comunicación e interacción en el curso online.
- Conocer la relación entre el planteamiento del curso (tareas online, foros, exámenes presenciales, calendario, implicación del profesor-tutor,...) y la pérdida de interés del alumnado.
- Conocer la relación, existente o no, entre la formación e-learning del profesorado y el abandono del alumnado en línea, valorando la posibilidad de más formación específica de los tutores en esta modalidad de enseñanza.
- Proponer al centro educativo una serie de medidas de mejora para contribuir a reducir la tasa de abandono en la modalidad e-learning del Ciclo Formativo de grado superior.

Para alcanzar estos objetivos, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de estudios similares realizados con anterioridad sobre la deserción o la permanencia de estudiantes en enseñanzas a distancia, así como una recopilación de conceptos teóricos sobre los que se va a basar este estudio. Posteriormente, se analizarán los resultados y

conclusiones del estudio de caso planteado en esta investigación, empleando para ello la metodología más adecuada tal y como quedará de manifiesto en el desarrollo de este trabajo.

3. Marco Teórico

En este apartado se va a desarrollar el estado de la cuestión de la investigación propuesta. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de estudios de características similares realizados con anterioridad a este trabajo. Esta búsqueda de información se ha realizado a través de diferentes bases de datos, como Dialnet y ERIC, en consultas a determinadas revistas educativas; Comunicar, Relatec y Pixel Bit, así como en la Biblioteca Electrónica de la UEX. También se ha hecho uso del potente buscador de Google. Para la realización de estas búsquedas se han empleado palabras clave, en castellano, tales como: abandono en educación a distancia, deserción estudios en línea, abandono en formación profesional a distancia, educación a distancia, virtual y e-learning. En inglés, drop out or persistence online courses. Los documentos definitivos empleados para completar este marco teórico han sido seleccionados siguiendo el criterio de similitud con el presente estudio de investigación, bien por la modalidad de enseñanza, bien por el perfil del alumnado o por tratarse de estudios más profundos sobre el abandono o deserción en enseñanzas a distancia.

En estas fuentes de información consultadas se han encontrado diferentes estudios relacionados con modalidades de educación e-learning, virtual o a distancia, donde se han analizado los factores de abandono y de persistencia en enseñanzas de este tipo y donde se han descrito modelos de deserción en educación a distancia y se han evaluado las características pedagógicas y el perfil del alumnado de la educación online en diferentes niveles educativos y en países muy distintos. Además, se incluirá información referente a la Formación Profesional a distancia en España, nivel educativo en el que se centra esta investigación y con escasos estudios en nuestro país.

3.1. Determinantes de abandono en educación a distancia

Es la línea principal de este trabajo de investigación, luego será la que se analice en mayor profundidad para dejar constancia de los antecedentes de este trabajo. Diversos estudios sobre este tema ponen de manifiesto tanto los factores por los que el alumno permanece en una educación online, como los motivos por los que abandona, lo que servirá de elemento comparativo con los resultados del presente trabajo de investigación (Borges, 2005; Carrión, 2005; Panchi y Chávez, 2005; Chávez, Panchi y Montoya, 2007; Frydenberg, 2007; García, 2007; Levy, 2007; Tello, 2007; Poellhuber, Chomienne, & Karsenti, 2008; Lee & Choi, 2011; Rivera, 2011; Salinas, Chinchilla y Payares, 2012; Borup, Graham & Davies, 2013; Herrador y Hernández, 2013; Rostaminezhad, Nozayani, Norozi & Iziy, 2013; Croxton, 2014; Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014; Cantaluppi, n.d.).

De esta primera línea de investigación, se va a analizar en profundidad, en primer lugar, el documento que lleva por título “Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia”, tesis doctoral de Rivera (2011), por tratarse de un estudio estrechamente relacionado con la presente investigación. Los datos más relevantes extraídos del documento son las variables que determinan el abandono; las variables personales como la edad, el sexo, el estado civil,... no inciden en la decisión de seguir o no en una enseñanza a distancia. En cuanto a las variables académicas, los estudiantes valoran positivamente la disponibilidad y flexibilidad de horarios para permanecer en estos cursos, mientras que la carga de múltiples asignaturas y la falta de hábitos de estudio son determinantes para abandonar la formación on-line. Otro factor clave de insatisfacción del alumnado es el hecho de tener que realizar exámenes presenciales en una modalidad de enseñanza a distancia. Dentro de las variables ambientales, el alumnado no considera relevante el apoyo familiar para continuar en estas enseñanzas. Por último, en las variables sociales, valoran positivamente la retroalimentación en tiempo razonable entre tutor-alumno y el no sentirse solos. Consideran determinante para el abandono la escasez de apoyo, de estímulo y, a veces, de comunicación del tutor.

Una vez que se obtienen las conclusiones, agrupadas en estas cuatro variables, se dan una serie de recomendaciones para la mejora del problema de la deserción. Estas recomendaciones van, por un lado, dirigidas al profesorado responsable de este tipo de formación, en el sentido de que aumenten su presencia en los cursos a distancia, para lo

cual habrá que evaluar la selección de docentes y asegurar que estén capacitados en el uso de la tecnología requerida. Por otro lado, se propone una dosificación de los contenidos, mejorando su presentación y sin sobrecargar al alumnado. Además, se propone evaluar la necesidad de un examen presencial en esta modalidad de enseñanza. Se recomienda capacitar a los alumnos en usos virtuales, fomentar las relaciones sociales entre estudiantes, contar con personal para atender quejas del alumnado y procurar una intervención temprana entre profesor y alumno para evitar la deserción.

A continuación, se analizará el artículo de Lee, & Choi (2011), titulado “A review of online course dropout research: Implications for practice and future research”, una revisión de estudios empíricos sobre el abandono en formación on-line en post-secundaria durante 10 años. Tras la revisión de este estudio sobre el estado de la cuestión, se extraen los siguientes datos fundamentales para el caso de investigación que nos ocupa:

Se identifican hasta 69 factores de abandono en una enseñanza e-learning que se agrupan en tres grandes categorías:

- Factores relativos al estudiante. Entre ellos, la aptitud académica del alumno y sus estudios anteriores, las destrezas relevantes y factores psicológicos (interacciones en el curso, motivación, confianza,...).
- Factores relativos al propio curso. Entre ellos, el diseño del material, el apoyo institucional y las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno.
- Factores relativos al entorno (medio). Entre ellos, obligaciones laborales, apoyo de la familia, de amigos, de colegas,...

Se identifican, además, una serie de estrategias para la permanencia. A destacar:

- Comprender el potencial de cada estudiante, contando con sistemas de apoyo permanente al alumno.
- Proveer actividades con calidad y bien estructuradas (buen diseño, buena interacción y buena comunicación).
- Saber manejar las emociones de los estudiantes, algo más complejo de llevar a cabo.

Siguiendo con la revisión bibliográfica, son interesantes las conclusiones para reducir la tasa de abandono de Chávez, et al.:

Tanto los factores que intervienen en el abandono de los estudiantes en la etapa terminal del programa como las propuestas que sugieren para superarlos, insisten en tres grandes categorías: la interacción con el asesor, las características del alumno y los aspectos institucionales. Sin duda, una estrategia integral que abarque estos tres elementos propiciaría el abatimiento de los índices de abandono (Chávez, Panchi, & Montoya, 2007, p. 16).

Para los autores Escanés, Herrero, Merlino, & Ayllón, (2014), los principales motivos de abandono online son la dificultad para gestionar el tiempo y las causas personales que motivan esta formación, de manera que, si los problemas de esos motivos personales persisten, se termina abandonando. En esta misma línea de investigación, según Frydenberg (2007), el problema de horario disponible, debido a motivos personales o laborales que van cambiando a lo largo del desarrollo del curso online, es determinante para provocar la deserción de estudiantes en una modalidad de enseñanza a distancia.

Otro de los motivos de abandono en un curso online es el paso de estudiantes a otra formación distinta, en algunos casos a otro curso online y en otras ocasiones a una modalidad presencial (Frydenberg, 2007).

Según Borges, (2005), hay que tener en cuenta que “las consecuencias de la frustración del estudiante pueden ser gravosas para todos los agentes implicados en la educación en línea: estudiantes, docentes e instituciones” (p. 2). Por esta razón, el presente estudio abarcará los tres agentes.

Otros estudios sobre deserción, de los anteriormente citados, concluyen como causas de abandono la falta de tiempo, los problemas de asesoramiento, la falta de interés y el problema de comunicación, entre otros. Pero el factor más llamativo, por su relación con el presente trabajo de investigación, es la distancia entre el domicilio y la sede donde realizar los exámenes de forma presencial (Carrión, 2005; Panchi y Chávez, 2005; Cantaluppi, n.d.). En la modalidad de enseñanza objeto del presente trabajo de investigación, aunque se oferta y se desarrolla en Extremadura, hay alumnos de toda España, teniendo que asistir cada trimestre a la realización del examen presencial en la

sede de Don Benito, en la provincia de Badajoz, luego la distancia geográfica será un elemento a tener en cuenta en este estudio.

En lo referente a aspectos psicológicos e intrínsecos del estudiante en línea, hay alumnos que abandonan un curso on-line, posiblemente, al no alcanzar las expectativas esperadas desde el inicio, además de por la escasa motivación o incentivos por parte de los tutores del curso para con los alumnos, así como por un diseño poco flexible que no permite considerar aspectos de retro-alimentación permanente durante el desarrollo del curso (García, 2007).

Algunos estudios han concluido que una mejor interacción entre los participantes de una enseñanza e-learning a distancia y el planteamiento de actividades colaborativas, contribuyen a mejorar la autosuficiencia del estudiante en línea y la permanencia en un programa de formación desarrollado en un contexto de educación a distancia (Poellhuber, Chomienne, & Karsenti, 2008).

La falta de autorregulación del estudiante online, es decir, su capacidad para adaptarse a una enseñanza a distancia con autonomía y organización, es otro de los factores de abandono propuestos por autores como Rostaminezhad, et al. (2013). Incluso, estos autores proponen como medida de mejora la contribución de las instituciones para mejorar las destrezas en autorregulación de los estudiantes en línea.

Con respecto a la satisfacción del estudiante online y la interacción, son varios los estudios que concluyen una mayor importancia, por parte del alumnado, de la interacción y comunicación que debe existir entre tutor y estudiante que la relación entre los propios estudiantes (Borup, Graham, & Davies, 2013; Herrador y Hernández, 2013; Croxton, 2014). Afirman además que, a mayor interacción mayor rendimiento del estudiante en línea. Se trata de evitar el aislamiento del alumnado en enseñanzas de este tipo.

El mayor o menor tiempo de respuesta del tutor, así como una adecuada retroalimentación y la cantidad de comunicaciones entre tutor y participantes relacionadas con el curso online, pueden influir significativamente en la decisión del estudiante de continuar o abandonar una formación en línea a distancia (Tello, 2007). Se vuelve a poner de manifiesto la importancia de la interacción en la educación a distancia, algo que estará muy presente en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Con respecto a la implicación del alumnado en una educación a distancia, uno de los factores determinante del abandono en estas enseñanzas es el bajo nivel de integración académica, de manera que todos los agentes que intervienen en este tipo de formación deben tomar medidas que influyan directamente en la motivación del estudiante (Mora, 2014). En esta misma línea, Holder (2007), afirma que tener un grupo de amigos y familiares de apoyo motiva al estudiante, en el sentido de no sentirse solo en el proceso de aprendizaje en una educación a distancia.

Según Levy (2007), la satisfacción del estudiante con el curso e-learning es el mejor indicador para alcanzar el éxito y, por tanto, no abandonar en una educación a distancia. Educadores y administración, que tienen como objetivo la reducción de los ratios de abandono en este tipo de enseñanzas, deben contribuir a la satisfacción de los alumnos en enseñanzas de este tipo. Un alumno satisfecho, permanece en su formación.

En una formación media, el factor principal que motiva la deserción del estudiante es el mayor requerimiento de autonomía y exigencia personal del alumno. Aunque la gran mayoría del alumnado se considera autónomo antes del comienzo de una enseñanza en modalidad virtual, prácticamente el 100% considera que una educación a distancia refuerza dicha autonomía y requiere de una exigencia que, a muchos, los hace abandonar (Salinas, Chinchilla & Payares, 2012).

Partiendo de esta línea principal de investigación y para completar el marco teórico se analizarán los conceptos de deserción o abandono, las características pedagógicas de una educación a distancia y estudios sobre el perfil del alumnado en este tipo de enseñanzas.

3.1.1. Deserción o abandono

Hay autores que han definido correctamente el concepto de deserción, no solamente en la educación tradicional, sino que también han descrito modelos de deserción o abandono en la educación a distancia (Bean & Metzner, 1985; Kember, 1989; Tinto, 1989; Tinto, 1999; Himmel, 2005; Vásquez y Rodríguez, 2007; García-Tinizaray, Ordoñez-Briceño, & Díaz, 2014).

Para Himmel, (2002), la deserción estudiantil se define como “el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y considera un

tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (p. 94).

Incluso, dentro de la deserción o abandono estudiantil, se puede distinguir entre deserción voluntaria, que es por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución y deserción involuntaria, que se produce por decisión de la institución que obliga al alumno a abandonar sus estudios (Himmel, 2002).

Autores como Tinto, (1989), trata de encontrar la mejor definición posible de la deserción, aunque considera que es un concepto complejo cuando hablamos de educación superior por la variedad de perspectivas y la amplia gama de tipos de abandono.

Según el modelo de deserción de Tinto, (1999), en los inicios de un programa de formación, juegan un papel importante para la deserción el compromiso académico, la identificación profesional y la identificación institucional. Durante el desarrollo del mismo, los factores que entran en juego son el rendimiento cuantitativo y el desarrollo intelectual, así como las relaciones con los compañeros y con el profesor.

Si nos centramos en el abandono en la educación a distancia, al tratarse de un modelo pedagógico donde la responsabilidad recae sobre el alumno, el problema del abandono puede ser mayor por la falta de identificación y de compromiso del alumno con los programas de estudio (Vásquez, & Rodríguez, 2007).

El modelo propuesto por Bean, & Metzner, (1985) sobre deserción estudiantil para alumnos cuyo régimen de formación es en una modalidad a distancia, explica que la decisión de abandonar de estos estudiantes se basa en variables tales como el rendimiento académico medido por el promedio de notas, la influencia de los resultados psicológicos, la experiencia académica previa, sobre todo de rendimiento escolar y de metas educativas, y las variables ambientales.

Otro de los modelos de deserción en educación a distancia es el propuesto por Kember, (1989), según el cual los factores que conducen a una posible decisión de deserción o abandono están sujetos a la habilidad del estudiante para organizar el tiempo que requiere el trabajo académico independiente y los compromisos sociales y laborales del estudiante.

Autores como García-Tinizaray, Ordoñez-Briceño, & Díaz, (2014), han descrito un modelo predictivo de deserción en educación a distancia, de manera que variables como los accesos al entorno virtual, la participación en foros y la subida o descarga de materiales y recursos educativos, son las que pueden determinar un potencial abandono del estudiante en línea. Dadas las características de la formación e-learning del caso a estudiar en este trabajo de investigación, este modelo predictivo estará presente a la hora de analizar los resultados y obtener las conclusiones.

3.1.2. Características pedagógicas de la educación a distancia

El entorno de aprendizaje en el que se basa el presente trabajo de investigación es un entorno virtual y, por tanto, a distancia, en el cual el estudiante no tiene que acudir físicamente al lugar de estudios. Será interesante analizar las principales características pedagógicas que tiene esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden ser, a su vez, factores de deserción o persistencia del alumnado en estas enseñanzas.

En esta línea de investigación, se han localizado estudios bastante interesantes sobre la educación en un entorno virtual, medio en el que se desarrolla el problema objeto de estudio de la presente investigación (Aretio, 1994; Aretio, 1999; Marino, 2002; Delgado, 2005; Onrubia, 2005; Cabero, 2006; Ruz, Mas y Tejada, 2008; Area & Adell, 2009; Barbour & Reeves, 2009; Varón, 2010; Nieto, 2012; García, 2013; Otero & Gil, 2013; Ortega, 2014; Rodríguez, 2014).

Según Aretio (1999), en la historia de la educación a distancia, algunos de los factores más destacados que han provocado el nacimiento y posterior desarrollo de la enseñanza a distancia han sido la necesidad de aprender a lo largo de la vida, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas.

La educación a distancia “se basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal” (Aretio, 1994, p. 12).

Según Cabero, (2006), la formación e-learning “se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red y que facilita la comunicación entre el

profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación” (p. 2)

En esta modalidad e-learning apenas hay contacto físico entre profesor y estudiantes, ya que la mayor parte de las acciones docentes tienen lugar en un *aula virtual*¹. Los recursos didácticos multimedia cobran más relevancia, al tener que guiar el proceso de aprendizaje del alumno y la interacción comunicativa virtual es clave para el éxito del estudiante a distancia (Area, & Adell, 2009).

Entre las características distintivas más relevantes de la formación en red a distancia podemos encontrar, entre otras, las siguientes: Uso de navegadores web para acceder a la información; conexión profesor-alumno separados por el espacio y el tiempo; es hipertextual-hipermedia; almacenaje, mantenimiento y administración de los materiales sobre un servidor web. Se trata de un aprendizaje flexible, con materiales digitales y muy apoyado en tutorías, además de tratarse de una formación interactiva (Cabero, 2006).

En cuanto al rol del educador, éste se halla diversificado en diferentes personas que participan en un programa de educación a distancia, ya que intervienen docentes que elaboran textos, tutores, técnicos que diseñan el material educativo, asesores, administradores del sistema,...(Delgado, 2005). Esto hace más compleja la organización de un programa educativo a través de plataformas de teleformación o e-learning.

En cuanto al currículo en educación a distancia, Otero y Gil argumentan lo siguiente:

A pesar de que la comprensión de lo que entendemos por currículo depende de conceptos variables, en este capítulo elegimos un marco de comprensión del currículo y con esa lente académica hemos intentado identificar los aspectos que debemos tener en cuenta para su elaboración en la educación a distancia. Ese marco de comprensión considera el currículo como contenido o conocimiento a ser desarrollado, como la planificación que apunta el marco dentro del cual se desarrollarán las actividades educativas y como la realidad interactiva que describe los significados, patrones de conducta y valores morales que subyacen la experiencia educativa. Para cada una de

1 “Espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (Area, & Adell, 2009).

estas tres dimensiones identificamos aspectos del currículo que, a nuestro entender, deben ser considerados en la educación a distancia. (Otero & Gil, 2013, p. 128)

Uno de los pilares de la educación a distancia es la motivación¹. En la modalidad a distancia, no hay que cumplir horarios específicos, no hay profesores que pidan a los alumnos cumplir con sus actividades y tampoco hay compañeros que los distraigan, de ahí que la motivación del estudiante a distancia se convierta en algo fundamental (Varón, 2010).

En lo referente a la interacción y comunicación en educación a distancia, Marino argumenta:

En primer lugar tenemos que considerar que la educación a distancia además de ser un sistema o modalidad educativa es un sistema de comunicación y que, en líneas generales, podemos decir que como sistema de comunicación se basa en los modelos matemáticos de la información. Desde esta perspectiva explicitemos que este modelo de comunicación es de carácter transmisivo, unidireccional y de «feed-back» diferido. Las tecnologías actuales comienzan a permitir una comunicación en tiempo real y la puesta en práctica de otros modelos de comunicación (Marino, 2002, p. 13).

Los nuevos retos del modelo virtual pasan por incidir en adecuar los materiales y el ritmo de formación a las necesidades individuales, en la gestión de los grupos, en desligarse de la dependencia del texto escrito y en la “personalización” del profesor y del alumno, entre otros aspectos (Ruiz, Mas, & Tejada, 2008).

Con respecto al tipo de alumnado en línea, los adultos son el sector mayoritario en una educación virtual, en la cual la iniciativa y gestión del proceso de aprendizaje está en manos del propio sujeto que aprende, sin excluir la ayuda externa del profesor-tutor (Rodríguez, 2014).

Algunos autores argumentan una serie de ventajas e inconvenientes de la enseñanza online. Entre las ventajas estaría la eliminación de barreras espaciales y temporales entre profesor y alumno, así como el acceso de sectores sociales que difícilmente estarían en una enseñanza presencial (discapacitados, trabajadores, personas con residencia en zonas geográficas alejadas,...). Por otro lado, hay inconvenientes como la elevada tasa de abandono, así como el menor control que el

1 “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (Diccionario de la Real Academia Española)

profesor puede llevar del alumno (García, 2013). Estos inconvenientes serán nuestra línea de investigación en el presente estudio.

Como aspectos positivos, los beneficios que aporta una enseñanza virtual son las oportunidades de un aprendizaje de calidad, la mejora en las destrezas de los estudiantes y permitir una mayor elección educacional (Barbour & Reeves, 2009).

Tal y como argumenta Onrubia:

Ayudar al aprendizaje virtual, por tanto, no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios. Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer. (Onrubia, 2005, p. 5)

Es importante destacar la relevancia de la educación virtual por su dinamismo metodológico para ampliar oportunidades de acceso a la formación, aplicando la tecnología a los procesos de enseñanza-aprendizaje y estimulando la innovación en las prácticas educativas de calidad (Nieto, 2012).

Las tendencias para innovar el e-learning 3.0 convierten a las instituciones educativas de esta modalidad de enseñanza en organizaciones más preocupadas por el bienestar de sus integrantes para conseguir mejorar el rendimiento, reducir el *absentismo*¹ y el abandono, mejorar en la convivencia y avanzar en la “humanización” de los ecosistemas de ciber-aprendizaje (Ortega, 2014). Estas reflexiones nos van a servir para la presentación de propuestas de mejora para este tipo de formación.

3.1.3. El perfil del alumnado online

En este apartado, siguiendo los estudios de diversos autores, se analizará el perfil y las características del alumnado que cursa enseñanzas en modalidad online a distancia (Chaupt, Corredor & Marin, 1997; Aretio, 1999; Donolo, Chiecher & Rinaudo, 2004;

1 “Costumbre de abandonar el desempeño de funciones y deberes anejos a un cargo” (Diccionario de la Real Academia Española)

Borges, 2007; Contreras, 2011). Este tipo de alumno es el que va a formar parte de la muestra de este trabajo de investigación.

Es interesante analizar el trabajo de Borges, (2007) sobre el estudiante en entornos virtuales, donde destaca las características que tiene el alumnado de una educación a distancia. Algunas de estas características más relevantes son:

- Pasa a ser un alumno proactivo y autónomo en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.
- Requiere de una implicación más destacada que demuestra participando, comunicándose, interaccionando y colaborando.
- Organiza su tiempo adecuadamente.
- Construye su propio conocimiento.
- Relaciona su vida real con lo que aprende.
- Ayuda a los compañeros y colabora.
- Maneja adecuadamente la incertidumbre del entorno.
- Muestra más motivación y autodisciplina.

Autores como Donolo, Chiecher, & Rinaudo, (2004), realizan una comparación entre el estudiante a distancia y el estudiante tradicional. Consideran que el estudiante online, dada la mayor independencia, autonomía y flexibilidad, presenta un perfil motivacional más alto, aunque la creencia de control del aprendizaje es más baja que la de los estudiantes presenciales. La flexibilidad en el aprendizaje online hace que los niveles de ansiedad del alumnado online sean más bajos que los del estudiante tradicional. En cuanto a la percepción del contexto de aprendizaje, el estudio concluye que apenas hay diferencias en los entornos presencial y virtual, presentándose ambos entornos como enriquecedores del aprendizaje.

El elemento básico en todo haber educativo es el destinatario del mismo, es decir, el alumno. Los sistemas de enseñanza a distancia se establecen generalmente para atender a una población adulta que se manifiesta de manera diferente al usuario de la educación convencional. Se trata de individuos con una historia vivencial llena de conocimientos, conductas e interés por participar en su propio proceso de aprendizaje.

Por todo esto, la metodología ha de ser diferenciada para motivar y enseñar a este tipo de alumnado, el cual recorrerá la mayor parte del proceso de forma autónoma e independiente (Aretio, 1999).

Existe una mayor interacción por parte de los estudiantes a distancia, tanto con los materiales del curso como con el resto de participantes. El alumno se convierte en el centro del proceso al responsabilizarse de su propio aprendizaje, además de contar con más recursos disponibles que le permitirán profundizar más (Chaupt, Corredor, & Marin, 1997).

El alumnado de la educación a distancia, principalmente el de la Formación Profesional, es mayoritariamente un alumnado adulto con cargas familiares y laborales (Contreras, 2011). Este es el tipo de alumnado que, mayoritariamente, vamos a encontrar en el análisis del presente trabajo de investigación.

3.2. La Formación Profesional a distancia en España

Para completar el marco teórico, debemos analizar la Formación Profesional a distancia en nuestro país aunque, tras toda la revisión bibliográfica realizada, son muy pocos los trabajos referidos a este nivel educativo y a esta modalidad de enseñanza (Sáez, 2010; Contreras; 2011, Arribi, 2013; Arribi, 2014).

En primer lugar, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, la Formación Profesional a distancia tiene las siguientes características:

- La principal ventaja de estas enseñanzas es la flexibilidad y autonomía en el aprendizaje por parte de cada alumno con el seguimiento personalizado por parte de un profesor.
- El acceso a los contenidos se realizará desde el lugar deseado y con un horario flexible adaptado a las necesidades de cada uno, con el único requisito de tener conexión a Internet.
- Cada módulo tiene un mínimo de actividades que deben realizarse de manera presencial en un centro con el profesor. Estas actividades se programarán de forma que requieran el menor tiempo posible y estarán siempre programadas con la suficiente antelación para que el alumno las tenga en cuenta.

- Esta oferta está dirigida especialmente a aquellas personas que, por diferentes razones, no solo laborales, no pueden cursar en los centros educativos y en el horario presencial la Formación Profesional. Por tanto, mayoritariamente, será el colectivo de personas adultas el destinatario de esta modalidad de enseñanza.
- La estructura modular de los ciclos formativos de Formación Profesional permite, en esta modalidad, que cada alumno decida de manera autónoma de qué módulos quiere matricularse en función de sus necesidades personales y su disponibilidad.
- Cada comunidad autónoma de España tiene una oferta diferenciada de Ciclos Formativos. En Extremadura se pueden cursar actualmente, en el curso 2014-2015, ocho Ciclos Formativos de grado superior y tres de grado medio.

La formación profesional a distancia en España ha sufrido un crecimiento en su demanda y presenta un peculiar vínculo entre profesor y alumno. Los contenidos se presentan en un formato virtual atractivo, interactivo y cómodo para el estudiante, (Contreras, 2011). El autor afirma que Andalucía fue pionera en esta Formación Profesional a distancia, por lo que el modelo andaluz ha sido exportado al Ministerio de Educación para su aplicación en el resto de España.

En el caso de la Formación Profesional, se trata de una enseñanza bastante práctica que tiene como objetivo principal formar a los estudiantes para el mercado laboral. Esto puede llevar a que nos planteemos si es posible llevar a cabo determinados ciclos formativos a distancia. Aunque todos los ciclos formativos tienen al término un módulo de Formación en Centros de Trabajo, el contenido curricular de muchos de los módulos que forman el ciclo formativo implica la realización de prácticas que es imposible llevar a cabo a distancia desde casa. En el caso del ciclo formativo en Administración y Finanzas, objeto de estudio en este trabajo de investigación, es perfectamente posible realizarlo a distancia, ya que las prácticas de un administrativo pueden hacerse desde el ordenador personal de cada alumno sin requerir de otros elementos externos.

En cuanto a la Formación Profesional a distancia, Sáez (2010), en su informe sobre la situación en las distintas comunidades autónomas españolas, afirma que “la organización, oferta y metodología que se utiliza es dispar, pues cada autonomía organiza y oferta las enseñanzas de forma independiente del resto” (p. 3). De este

informe, se extraen las características de la Formación Profesional a distancia en Extremadura, comunidad en la que se va a llevar a cabo el presente estudio; se utiliza una plataforma común, conocida como @vanza, cofinanciada por el Fondo Social Europeo, se trata de un aula virtual montada sobre Moodle y la oferta formativa no sólo es para Formación Profesional, pero sí abarca la mayor parte de la oferta.

Un análisis DAFO de la Formación Profesional a distancia en España, de interés y aplicabilidad a nuestro estudio (Arribi, 2013), descubre que sus fortalezas se encuentran en la definición de unos objetivos claros y el compromiso de la Administración con los resultados académicos; sus debilidades derivan de la inexperiencia del alumnado y profesorado en esta modalidad educativa, así como el uso de metodologías tradicionales (centradas en contenidos y con carácter transmisivo); sus oportunidades provienen de la extensión de esta formación a nuevos segmentos de la población y a su alto grado de flexibilización; por último, sus amenazas se hallan en la desmotivación progresiva del alumnado y en un alto índice de abandono potencial.

La plataforma Moodle es utilizada en la Formación Profesional a distancia prácticamente en todas las comunidades españolas. Para Arribi (2014), existe la necesidad de complementar el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje institucional con otro tipo de herramientas y metodologías que favorezcan un aprendizaje más flexible, abierto y social. Quizás un cambio en la metodología de aprendizaje dentro de la Formación Profesional a distancia supondría una reducción en las tasas de abandono.

4. Metodología

La metodología empleada en este trabajo de investigación es la que determina el proceso que se va a seguir para alcanzar los objetivos anteriormente propuestos. En este apartado se hace alusión a la población y a la muestra objeto de estudio, a los instrumentos de recogida y análisis de datos y al contexto donde se desarrolla la investigación, el entorno virtual de aprendizaje a través de la plataforma @vanza del Gobierno de Extremadura.

La tipología de investigación es un análisis de caso sobre los factores de abandono en el Ciclo Formativo de grado superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura. En esta investigación se utiliza una metodología mixta cuantitativa-cualitativa. Trata de medir y describir las distintas variables del problema de estudio planteado, identificadas en los objetivos propuestos, además de establecer relaciones entre las distintas variables, fijando como variable dependiente el abandono del ciclo formativo a distancia.

4.1. Selección de la muestra

La población objeto de estudio está formada por el alumnado y el profesorado participante en la modalidad e-learning del Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas en Extremadura. De los casi 200 alumnos matriculados en el curso actual (2014-2015), se han seleccionado los participantes en cuatro de los diez módulos que forman el Ciclo Formativo (Administración Pública, Auditoría, Gestión

Financiera y Recursos Humanos). Se trata de módulos del primer y del segundo curso para llegar, así, al mayor número de estudiantes distintos posible. También han tomado parte del estudio los 10 profesores que forman el equipo docente.

El tipo de muestreo aplicado es probabilístico estratificado, ya que se ha dividido la población total (los estudiantes del ciclo formativo a distancia) en dos estratos, los matriculados en módulos del primer curso y los matriculados en módulos de segundo. Posteriormente se han seleccionado al azar dos módulos de cada curso, que son los cuatro módulos que componen la muestra, teniendo en cuenta que hay alumnos que pueden estar matriculados en más de un módulo de los seleccionados, los cuales son advertidos de participar únicamente por uno de ellos.

Una vez hecha la selección de alumnos por módulos, se comprueba que el número de estudiantes distintos que pueden formar parte de la muestra real y, por tanto, responder el cuestionario, es de 121 alumnos de los 198 matriculados en el Ciclo Formativo en Administración y Finanzas a distancia en el curso actual. De ellos, responden el cuestionario 62, lo que supone un 51,24% de la muestra inicial de módulos y un 31,31% de la población total de todo el ciclo formativo a distancia. Por otro lado, el 100% del profesorado participa en la investigación.

En la siguiente tabla se recoge la distribución de respuestas del alumnado por cada uno de los módulos de la muestra:

Tabla 1: Distribución de la muestra de estudio por módulos del Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia y respuestas al cuestionario.

MÓDULOS	Nº DE RESPUESTAS	% DE RESPUESTAS
Administración Pública	16	25,80%
Auditoría	14	22,58%
Gestión Financiera	14	22,58%
Recursos Humanos	18	29,04%
TOTAL	62	100%

4.2. Contexto de la investigación: el proyecto @vanza

El presente trabajo de investigación se desarrolla en el entorno virtual de la plataforma Moodle que brinda el proyecto @vanza en Extremadura. A continuación, se presentan las líneas generales de este proyecto.

Según indica la propia Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura, el proyecto @vanza nace en el año 2005 y se basa en la modalidad de aprendizaje a través de la teleformación para personas adultas. Se enmarca dentro de los objetivos de revitalizar la Agenda de Lisboa, referentes al aprendizaje a lo largo de la vida mediante el impulso de las TIC. Es un proyecto de la Dirección General de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

El proyecto @vanza se convierte en el modelo extremeño de educación a distancia, respondiendo así a las necesidades de muchos ciudadanos de seguir aprendiendo para su desarrollo personal y/o profesional.

Los objetivos del proyecto son:

- Garantizar el derecho a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
- Crear un modelo de educación a distancia apoyado en las TIC y que se adapte al alumnado.
- Potenciar el uso de las TIC como instrumento de aprendizaje cumpliendo el objetivo de la alfabetización tecnológica de toda la población.
- Atender a colectivos con problema de escolarización ordinaria.

La plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje @vanza cuenta con herramientas de comunicación asíncrona (foro de novedades, foro general, foros de dudas en cada una de las unidades de aprendizaje, correos electrónicos y mensajería instantánea), así como comunicación síncrona a través de chat. Los contenidos de cada módulo aparecen agrupados en unidades con varios temas relacionados, disponiendo de recursos adicionales y de un glosario de términos para completar y facilitar el aprendizaje del alumno. Para comprobar este aprendizaje online, el alumnado tiene que resolver una serie de tareas relacionadas con los contenidos y unas actividades de foro de opinión y discusión, así como resolver un examen online consistente en 10 preguntas tipo test sobre los contenidos de cada unidad. Además de tener que superar esta parte online, el alumnado tiene que realizar un examen presencial cada trimestre, si quiere una evaluación continua a lo largo del curso, contando con dos convocatorias oficiales (junio y septiembre). Para superar cada uno de los diez módulos de los que se compone

el ciclo formativo completo, el alumno tiene que obtener una calificación de 5 o superior en ambas partes (la online y el examen presencial).

La parte online está ponderada en un 35% y el examen presencial se valora en un 65%.

4.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos, se han seguido los siguientes pasos:

En primer lugar, se ha procedido al acceso a los datos de la secretaría del centro de Don Benito (Badajoz) sobre matriculación y resultados académicos del alumnado de este tipo de enseñanza desde el curso 2005-2006 hasta el curso actual (2014-2015). Con estos datos, posteriormente analizados en el apartado de resultados, se pretende dejar constancia de la evolución en matriculados, con las correspondientes anulaciones de matrícula, así como de los resultados académicos en función del número de alumnos que superan o no los distintos módulos de la muestra.

También se ha hecho uso de la observación en el foro general y en los correos de la plataforma virtual del Ciclo Formativo en los cuatro módulos seleccionados como muestra. Se trata de analizar los mensajes en los que determinados alumnos plantean sus dudas y sus problemas para continuar en el módulo. De esta observación se extraen notas que se relacionarán con una serie de categorías fijadas en función de los objetivos propuestos en este estudio. También se observarán, de forma general, las estadísticas de la participación del alumnado en estos módulos.

También se ha utilizado un cuestionario para la recogida de información. Se ha enviado a los sujetos participantes en los cuatro módulos de la muestra anteriormente citados y a todo el profesorado de educación a distancia, lo que nos servirá para poder realizar una triangulación de datos al contar con opiniones desde distintos puntos de vista.

Para el alumnado, se trata de un cuestionario con 42 ítems cerrados (32 de ellos con escala tipo Likert) y con 2 preguntas abiertas, precedido de una carta de

presentación a los estudiantes para solicitar su participación en la investigación (Véanse Anexos I y II). Los ítems están asociados a los distintos objetivos específicos que se pretenden alcanzar en esta investigación. Este cuestionario se pasa de forma virtual a través de las herramientas de comunicación de la plataforma e-learning @vanza.

Para el profesorado, el cuestionario se entrega vía e-mail para facilitar el análisis de las respuestas y contiene 10 preguntas cerradas y 2 preguntas de respuesta abierta (Véase Anexo III).

Estos cuestionarios han sido sometidos a validación por un equipo de expertos compuesto por tres profesores del Máster en Educación Digital. Tras sus propuestas de mejora, se procedió a la redacción definitiva de los mismos. Para pasar el cuestionario al alumnado a través de la plataforma @vanza, ha sido necesaria una autorización expresa de la Dirección General de Formación Profesional y Universidad de Extremadura.

El cuestionario del alumnado se ha sometido a una escala de fiabilidad mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,721, tal y como se refleja en las siguientes tablas de procesamiento de casos extraídas del análisis con el programa SPSS. Según George & Mallery, (1995), un Alfa de Cronbach entre 0,7 y 0,8 hace referencia a un nivel de fiabilidad aceptable.

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	62	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	62	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,721	43

En la siguiente tabla, aparece la relación entre los ítems del cuestionario de los alumnos y los objetivos propuestos en la investigación.

Tabla 2: Estructura del cuestionario aplicado al alumnado.

Nº ÍTEMS	OBJETIVOS
1, 2, 3, 4, 5, 6.	Variabes demográficas.
7, 8, 9, 10.	Variabes académicas.
11, 12, 13, 14, 15, 16.	Relación entre características personales y/o profesionales y el abandono.
17, 18, 19, 20, 21.	Incidencia de las barreras tecnológicas en el abandono.
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.	Relación entre el diseño curricular y la comunicación/interacción del curso y la deserción.
32, 33, 34, 35, 36, 37.	Incidencia del planteamiento del curso online en el abandono.
38, 39, 40, 41, 42.	Relación entre la formación y la asistencia del profesorado/tutores y la deserción.
43, 44.	Preguntas con respuesta abierta sobre el abandono o la permanencia en educación a distancia.

Con respecto al breve cuestionario del profesorado, los ítems están referidos a sus datos profesionales y a su formación en recursos y aplicaciones tecnológicas y en metodologías didácticas a distancia. Se les propone como preguntas abiertas alguna mejora en la plataforma virtual @vanza y su opinión sobre el factor principal de abandono del alumnado online.

En lo referente al análisis de los datos, se va a proceder de la siguiente manera:

Para el tratamiento de la información recogida se emplean hojas de cálculo para el análisis descriptivo de los datos extraídos de la secretaría sobre matriculación y resultados académicos en esta modalidad de enseñanza y el programa estadístico SPSS para el análisis descriptivo-correlacional de los resultados de los cuestionarios. Por otro lado, se empleará el análisis de contenido, por lo tanto cualitativo, de la información extraída de las respuestas abiertas de los cuestionarios del alumnado y del profesorado y de las notas que puedan extraerse de las intervenciones de los alumnos en los foros generales y correos de los módulos seleccionados para el estudio.

Para llevar a cabo el análisis cualitativo, se agruparán los datos en distintas categorías fijadas a priori, que serán las que se identifiquen con los distintos factores que se tratan de investigar como causas de abandono en esta educación a distancia y que

se fijaron como objetivos específicos en el planteamiento del presente trabajo de investigación.

En la siguiente tabla, se recoge la organización prevista para el análisis de datos y la obtención de los resultados correspondientes.

Tabla 3: Organización del análisis de los datos.

TIPO DE DATOS	TIPO DE ANÁLISIS	REPRESENTACIÓN
Datos históricos de la secretaría del centro.	Descriptivo.	Tablas y gráficos.
Observación de mensajes online.	De contenido (cualitativo).	Texto agrupado en categorías.
Cuestionario del alumnado.	Descriptivo, correlacional y de contenido.	Tablas estadísticas, gráficos y categorías.
Cuestionario del profesorado.	Descriptivo.	Tablas y gráficos.

5. Resultados

En este apartado se va a presentar la interpretación de los resultados obtenidos de las distintas fuentes de información empleadas para la recogida de datos en el presente trabajo de investigación que han quedado de manifiesto en el apartado anterior.

En primer lugar, se hará un análisis de los datos históricos obtenidos de la secretaría del centro donde tiene su sede el ciclo formativo objeto de estudio. Estos datos nos van a servir para conocer y describir la evolución del ciclo formativo desde su implantación hasta el curso actual.

A continuación, se extraerán una serie de datos de la observación de mensajes de los foros generales y de los correos de los módulos seleccionados en la muestra en los que el alumnado plantea dificultades en la formación a distancia y para el examen presencial.

Por último, se interpretarán los resultados de ambos cuestionarios. El del alumnado, tratando de describir distintos aspectos de la educación a distancia y de estudiar la correlación entre variables objeto de estudio que puedan determinar los motivos de abandono o persistencia de los estudiantes en esta modalidad de enseñanza. Y el cuestionario del profesorado, tratando de describir la formación en tecnologías y metodologías del mismo, así como su visión sobre el abandono del alumnado online.

5.1. Análisis descriptivo de datos académicos y evolución del Ciclo Formativo en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura.

A continuación, se muestra la evolución en número de matriculados y en anulaciones de matrículas del alumnado participante en el Ciclo Formativo de grado superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura, desde su implantación en el I.E.S Cuatro Caminos de Don Benito (Badajoz) en el curso 2005/06 hasta la actualidad (curso 2014/15):

Tabla 4: Evolución de matrículas realizadas y anuladas entre 2005 y 2015.

Curso	Matrículas	Anuladas	% Anuladas
2005/06	104	31	30%
2006/07	138	44	32%
2007/08	167	15	9%
2008/09	175	24	14%
2009/10	186	14	8%
2010/11	178	17	10%
2011/12	194	28	14%
2012/13	193	4	2%
2013/14	195	23	12%
2014/15	198	7	4%

Como podemos apreciar, la tendencia en el número de matrículas en el Ciclo Formativo a distancia ha sido creciente, llegando en el curso actual a casi el doble con respecto al primer año en que se implantó esta modalidad de enseñanza en Extremadura. Todo esto sin contar las listas de espera del alumnado que no puede acceder a los módulos de formación del primer curso por falta de plazas, ya que se impone un máximo de 80 alumnos por módulo.

También podemos observar la evolución en el porcentaje de matrículas anuladas en los diez años de historia de este Ciclo Formativo a distancia. Se ve que, en los primeros años de implantación, era bastante elevado el número de alumnos que decidían anular la matrícula. En el curso 2006/07 aproximadamente uno de cada tres matriculados anuló el curso. Aunque no hay una tendencia clara, en el curso actual solamente un 4% ha decidido anular su matriculación en el Ciclo Formativo.

Según la ORDEN de 20 de junio de 2012 por la que se regula la evaluación, promoción y acreditación académica del alumnado que cursa Ciclos Formativos de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Extremadura, las circunstancias por las que el alumnado puede presentar renuncia de la matrícula o de alguna de las dos convocatorias del curso son: Enfermedad o accidente del alumno, obligaciones de tipo personal o familiar apreciadas por la dirección del centro que impidan la dedicación al curso y desempeño de un puesto de trabajo.

En concreto, en el curso actual, han sido 7 los alumnos que han anulado la matrícula. Revisando en secretaría los motivos alegados para hacerlo, los resultados han sido los siguientes:

- Tres alumnos/as renuncian a la matrícula por haber sido admitidos posteriormente en otra formación a distancia.
- Dos alumnos/as alegan problemas de salud, una de ellas embarazada, para anular la matrícula y, de momento, no continuar en el Ciclo Formativo a distancia.
- Los otros dos alumnos/as renuncian a continuar por motivos de trabajo al cambiar su situación laboral una vez iniciado el curso. De estos dos alumnos, uno de ellos estaba matriculado en todos los módulos del Ciclo Formativo y no había superado aún ninguno, lo que hace pensar que la excesiva carga lectiva le hizo anular la matrícula completa.

Estos casos son bastante representativos de los motivos alegados por el alumnado que anula la matrícula en otros cursos, además de coincidir claramente con los marcados en la Orden anteriormente señalada.

A continuación, se presentan los resultados académicos de las actas de evaluación en los años de historia del Ciclo Formativo en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura. Se muestran los porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias de cada curso y para los cuatro módulos seleccionados para la muestra del estudio. Podemos observar una ligera mejoría en los resultados con el paso del tiempo, aunque los porcentajes de aprobados son bastante más bajos que los del mismo ciclo formativo en su modalidad presencial, también implantado en este centro educativo. Aproximadamente entre un 20-25% de media supera los módulos en la convocatoria de junio y entre un 8-10% de media en la convocatoria de septiembre. De los suspensos, gran parte de ese porcentaje son alumnos “No Presentados” a la materia, principalmente a la parte del examen presencial, siendo necesario superar con una calificación mínima de 5 cada una de las dos partes evaluables (las tareas y actividades continuas online y el examen presencial). El elevado porcentaje de suspensos ha sido un elemento clave para decidir llevar a cabo el estudio sobre las causas del abandono del alumnado en esta modalidad de educación de la Formación Profesional a distancia.

En las siguientes tablas pueden verse los resultados por curso, en los módulos de la muestra y en las convocatorias de junio y septiembre. Queda de manifiesto la gran diferencia entre aprobados y suspensos año tras año.

Tabla 5: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2005/06.

MÓDULOS	CURSO 2005/06			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	16%	84%	5%	95%
Auditoría	20%	80%	7%	93%
Gestión Financiera	10%	90%	5%	95%
Recursos Humanos	15%	85%	10%	90%

Tabla 6: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2006/07.

MÓDULOS	CURSO 2006/2007			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	21%	79%	10%	90%
Auditoría	18%	82%	10%	90%
Gestión Financiera	11%	89%	7%	93%
Recursos Humanos	20%	80%	8%	92%

Tabla 7: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2007/08.

MÓDULOS	CURSO 2007/2008			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	30%	70%	7%	93%
Auditoría	21%	79%	7%	93%
Gestión Financiera	6%	94%	7%	93%
Recursos Humanos	18%	82%	5%	95%

Tabla 8: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2008/09.

MÓDULOS	CURSO 2008/2009			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	17%	83%	14%	86%
Auditoría	16%	84%	12%	88%
Gestión Financiera	16%	84%	9%	91%
Recursos Humanos	17%	83%	24%	76%

Tabla 9: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2009/10.

MÓDULOS	CURSO 2009/2010			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADO	SUSPENSO	APROBADO	SUSPENSO
	S	S	S	S
Admón. Pública	14%	86%	9%	91%
Auditoría	12%	88%	5%	95%
Gestión Financiera	25%	75%	6%	94%
Recursos Humanos	14%	86%	14%	86%

Tabla 10: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2010/11.

MÓDULOS	CURSO 2010/2011			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	24%	76%	11%	89%
Auditoría	15%	85%	4%	96%
Gestión Financiera	17%	83%	8%	92%
Recursos Humanos	13%	87%	13%	87%

Tabla 11: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2011/12.

MÓDULOS	CURSO 2011/2012			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	10%	90%	12%	88%
Auditoría	36%	64%	10%	90%
Gestión Financiera	17%	83%	4%	96%
Recursos Humanos	13%	87%	12%	88%

Tabla 12: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2012/13.

MÓDULOS	CURSO 2012/2013			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	10%	90%	12%	88%
Auditoría	36%	64%	10%	90%
Gestión Financiera	17%	83%	4%	96%
Recursos Humanos	13%	87%	12%	88%

Tabla 13: Porcentajes de aprobados y suspensos en las dos convocatorias del curso 2013/14.

MÓDULOS	CURSO 2013/2014			
	JUNIO		SEPTBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	24%	76%	10%	90%
Auditoría	35%	65%	11%	89%
Gestión Financiera	15%	85%	0%	100%
Recursos Humanos	25%	75%	8%	92%

A modo de comparación, se presenta la siguiente tabla en la que se pueden apreciar los porcentajes de aprobados y suspensos en los módulos de la muestra en el mismo Ciclo Formativo en su modalidad presencial. Son los datos del último curso terminado (2013/2014), los cuales son bastantes representativos de años anteriores. Puede verse la clara diferencia en resultados académicos en las dos modalidades de enseñanza.

Tabla 14: Porcentajes de aprobados y suspensos en el Ciclo Formativo presencial en el curso 2013/2014.

MÓDULOS (presencial)	CURSO 2013/2014			
	JUNIO		SEPTIEMBRE	
	APROBADOS	SUSPENSOS	APROBADOS	SUSPENSOS
Admón. Pública	91,20%	8,80%	50%	50%
Auditoría	86,50%	13,50%	66,70%	33,30%
Gestión Financiera	82,70%	17,30%	40%	60%
Recursos Humanos	89,60%	10,40%	66,70%	33,30%

5.2. Análisis de contenido de la observación en foros y correos online

Otra de las fuentes de obtención de datos ha sido la observación y el análisis de contenido de aquellos mensajes en el foro general o en los correos de comunicación con el tutor docente en los que el alumnado planteaba algún tipo de dificultad o problema para continuar.

Para proceder a la obtención de resultados tras este análisis, se ha realizado una categorización previa siguiendo los objetivos propuestos al comienzo de este estudio.

Estas categorías han permitido la agrupación de los datos extraídos de estos mensajes en los siguientes tipos de problemas:

Problemas personales: Son bastante comunes los mensajes en los que el alumnado manifiesta algún problema personal o familiar para aplazar el envío de tareas y la presentación a los exámenes presenciales.

Algunas expresiones extraídas de estos mensajes serían:

“...me tengo que operar de...”, “...mi padre mayor ha caído enfermo...”, “...los hijos y la casa me tienen absorbida...”, “...me marcho a vivir a Alemania y será difícil venir a los exámenes presenciales...”, “...es imposible estudiar con un bebé...”.

Problemas académicos: Los mensajes donde el alumnado plantea dudas sobre la realización de las tareas online son diarios, aunque es algo normal en educación a distancia. Sin embargo, hay alumnos que plantean estas dudas como insuperables y como un problema para seguir el ritmo del módulo. Muchas veces, estos problemas surgen por la falta de base, de hábitos de estudio y de organización de gran parte de este alumnado que, en muchos casos, retoma los estudios tras varios años alejado de los mismos.

Algunas de las extracciones en esta categoría serían:

“...no consigo entender nada...”, “...los números no son lo mío...”, “...nunca llegaré a entender esto...”, “...me resulta imposible entregar las tareas a tiempo...”, “...la falta de costumbre...”, “...llevo 15 años sin estudiar...”.

Problemas laborales: En el alumnado participante en este tipo de formación a distancia, es muy común tener que expedir certificados de asistencia a los exámenes presenciales al encontrarse trabajando, aunque también son bastante frecuentes los mensajes en los que alumnos justifican su “abandono” del módulo, es decir, dejarlo aparcado un tiempo y no presentarse, por motivos laborales.

Algunos ejemplos de este tipo de problemas serían:

“...acabo de montar un negocio y no tengo tiempo...”, “...trabajo en hostelería y me es imposible asistir al examen...”, “...llevo poco tiempo trabajando y no me atrevo a pedir el día para ir al examen presencial...”, “...el horario de trabajo no me permite estudiar...”, “...tengo muchísimo trabajo ahora y no puedo...”.

Problemas tecnológicos: Al tratarse de una formación e-learning, el uso de tecnología es fundamental para el normal funcionamiento del curso. Aunque algunos alegan problemas de conexión a Internet en su domicilio por motivos técnicos, los mensajes en esta línea van dirigidos al hecho de no conseguir descargar o abrir todos los recursos que necesitan para la realización de las tareas online.

Algunos de los mensajes relacionados con esta categoría serían:

“...no se me abre el documento...”, “...no consigo rellenar el documento y guardar los cambios...”, “...no he tenido conexión durante los últimos 15 días...”, “...no consigo abrir el enlace...”, “...no se me envía la tarea...”.

Otros problemas: En esta categoría se recogen aquellos datos referidos a mensajes que han llamado la atención en la observación, pero no pueden incluirse en ninguna de las categorías anteriores.

Algunos de estos mensajes serían:

Problema con el idioma: *“...soy irlandesa y tengo problemas con el idioma...”*

Problema de asesoramiento: *“...confundí el término módulo con ciclo y solamente me he matriculado de una asignatura...”*

Problema de comunicación: *“...no entendí que podía volver a enviar la tarea...”*

Por otro lado, aprovechando la observación en los módulos de la muestra, en la siguiente tabla se recoge la participación del alumnado en la plataforma @vanza, en este caso el aula virtual, en función de su último acceso a la misma en el momento de la consulta. Se puede apreciar que, aproximadamente, un tercio de los matriculados es el que está más pendiente e implicado en el curso online.

Tabla 15: Porcentaje de alumnos en función del último acceso a la plataforma virtual de los módulos de la muestra.

MÓDULOS	Últimos 5 días	Entre 6 y 15 días	Más de 16 días
Admón. Pública	27,2%	28,4%	44,4%
Auditoría	30,6%	31,6%	37,8%
Gestión Financiera	31,5%	24,3%	44,2%
Recursos Humanos	29,2%	27,7%	43,1%

5.3. Análisis de factores de deserción desde el punto de vista del alumnado.

En este apartado se van a analizar los resultados de los diferentes ítems del cuestionario pasado a los alumnos. Serán datos clave para extraer las conclusiones del presente estudio de investigación sobre las causas de abandono en esta modalidad de Formación Profesional a distancia, incluso para determinar el perfil del alumnado que permanece. Se ha analizado ítem por ítem a través de las tablas y gráficos extraídos del programa estadístico SPSS. Se presentarán agrupados en las diferentes categorías (por objetivos), indicadas anteriormente en el apartado de la metodología.

5.3.1. Análisis de las características de la muestra

En primer lugar, se describen las características demográficas y académicas de la muestra definitiva de alumnos que responde al cuestionario online. Se trata de los ítems del 1 al 10.

Ítem 1: Sexo.

Tal y como se muestra en la siguiente tabla, la mayoría de la muestra es de sexo femenino, un 71%, mientras que el 29% restante es de sexo masculino

Tabla 16: Sexo de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido Hombre	18	29,0	29,0
Mujer	44	71,0	71,0
Total	62	100,0	100,0

Ítem 2: Edad.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la edad del alumnado participante en esta investigación. Un 29% tiene una edad comprendida entre 30 y 34 años, seguido de un 25,8% que está entre 35 y 39 y un 24,2% declara tener entre 25 y 29 años. En porcentajes inferiores, el 9,7 % tiene entre 40 y 44 años, un 8,1 % tiene 45 o más años y solamente un 3,2 % es un alumnado más joven con una edad entre 18 y 24 años.

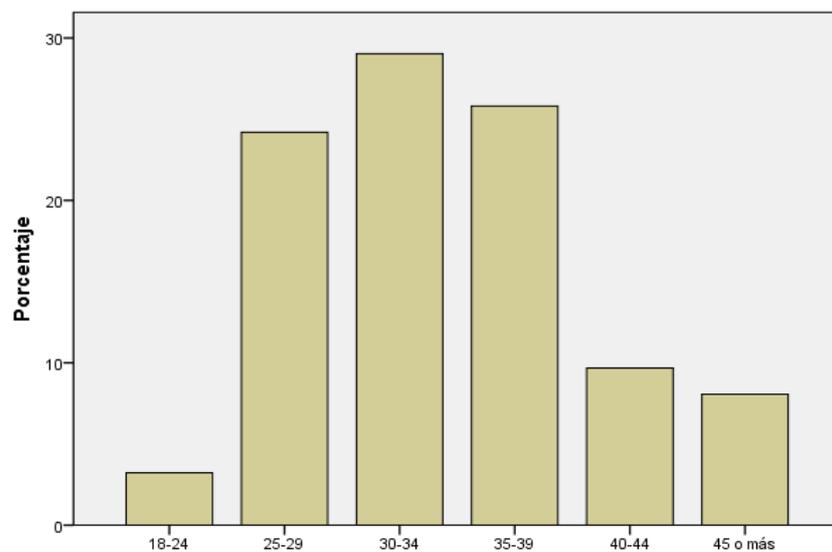


Gráfico 1: Distribución por edades de la muestra.

Ítem 3: Estado civil.

Tal y como se observa en el siguiente gráfico, el 50% de la muestra de estudio declara estar soltero/a, un 32,3% está casado/a con descendientes, un 9,7% está casado/a y un 8,1% está soltero/a con descendientes a su cargo.

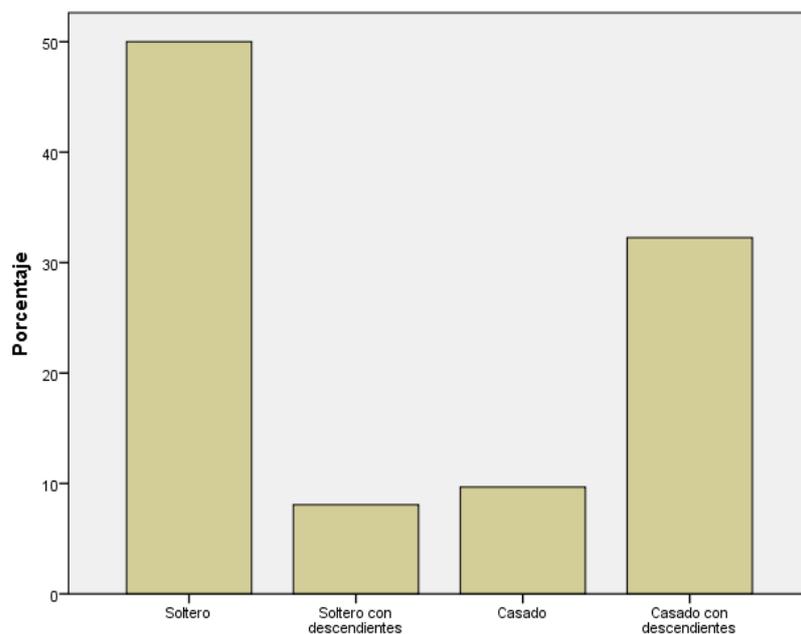


Gráfico 2: Estado civil de la muestra.

Ítem 4: Situación laboral.

En la siguiente tabla de frecuencias y porcentajes podemos observar que un 40,3% de los estudiantes de la muestra objeto de estudio trabaja a tiempo completo, mientras que un 35,5% está desempleado. Un 24,2% afirma que está trabajando a tiempo parcial. Por lo tanto, unos dos tercios de la muestra se encuentran trabajando.

Tabla 17: Situación laboral de los estudiantes de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido Trabajo tiempo completo	25	40,3	40,3
Trabajo tiempo parcial	15	24,2	24,2
Desempleado	22	35,5	35,5
Total	62	100,0	100,0

Ítem 5: Lugar de residencia respecto de la sede de Don Benito.

Como podemos observar en el siguiente gráfico, un 51,6% vive a más de 100 Km de la sede de Don Benito donde tienen que realizar los exámenes presenciales, un 33,9% reside entre 50 y 100 Km y solamente un 14,5% vive a menos de 50 Km de la sede.

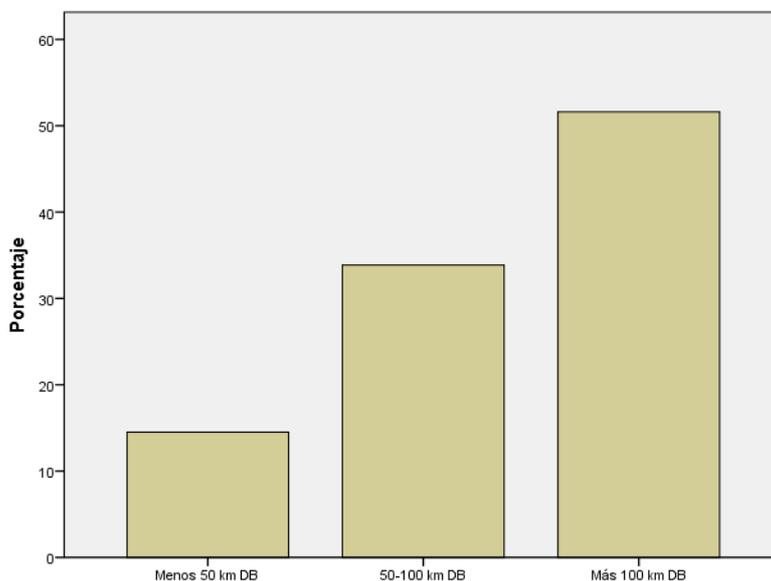


Gráfico 3: Lugar de residencia respecto a Don Benito.

Ítem 6: Ingresos medios anuales.

En el siguiente gráfico, vemos que un 30,6% de la muestra tiene unos ingresos medios anuales entre 5.000 y 10.000 €, un 25,8% no percibe ingresos o percibe menos

de 5.000 € al año. Un 24,2% afirma percibir entre 10.000 y 15.000 € y un 17,7% entre 15.000 y 20.000 €. Solamente un 1,6% de la muestra (uno de los encuestados), declara obtener ingresos superiores a 20.000 € al año.

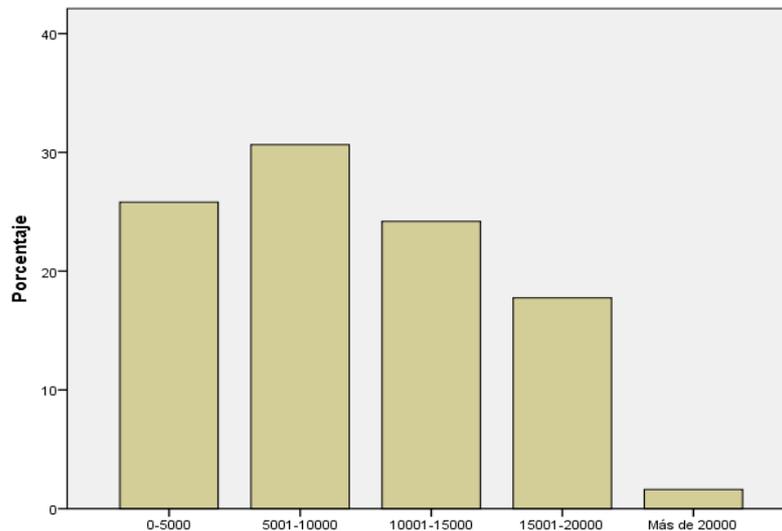


Gráfico 4: Ingresos medios anuales de la muestra.

Ítem 7: Forma de acceso al ciclo formativo.

En la siguiente tabla podemos apreciar que un 45,2% de los alumnos participantes en la investigación tienen cursado el bachillerato para acceder al ciclo formativo de grado superior. Un 38,7% ha tenido que realizar la prueba de acceso al carecer de la formación de bachillerato. Un 8,1% accede habiendo cursado otro ciclo formativo de grado superior y el mismo porcentaje afirma tener carrera universitaria.

Tabla 18: Forma de acceso al ciclo formativo de grado superior.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido Bachillerato	28	45,2	45,2
Prueba de acceso	24	38,7	38,7
Otro CF superior	5	8,1	8,1
Carrera universitaria	5	8,1	8,1
Total	62	100,0	100,0

Ítem 8: Número de módulos matriculados.

Tal y como podemos observar en la siguiente tabla, la mayoría de los encuestados, un 64,5%, se encuentra matriculado entre 4 y 6 módulos, un 17% entre 1 y 3 y solamente un 8,1% se matricula en más de 7 módulos.

Tabla 19: N° de módulos en los que se encuentra matriculado el alumnado de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido 1-3	17	27,4	27,4
4-6	40	64,5	64,5
7 o más	5	8,1	8,1
Total	62	100,0	100,0

Ítem 9: Nota media aproximada de lo cursado hasta ahora.

En el siguiente gráfico se puede apreciar que un 66,1% de los estudiantes de la muestra obtiene calificaciones entre 5 y 7,99, una vez que va superando los módulos. Un 19,4% obtiene mejores calificaciones, entre 8 y 10 y un 14,5% declara no llegar al 5 de calificación.

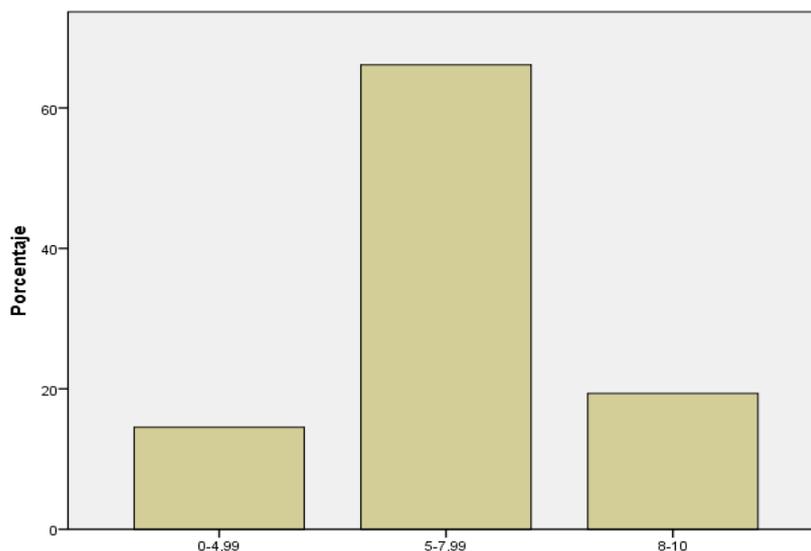


Gráfico 5: Nota media aproximada de lo cursado hasta el momento.

Ítem 10: Expectativas futuras tras culminar el ciclo formativo.

Podemos ver en el gráfico que un 48,4% busca la incorporación al mercado laboral tras la culminación del ciclo formativo y un 45,2% pretende mejorar en su

situación laboral actual. Solamente un 6,5% de la muestra tiene como expectativa continuar con estudios universitarios al término de la Formación Profesional.

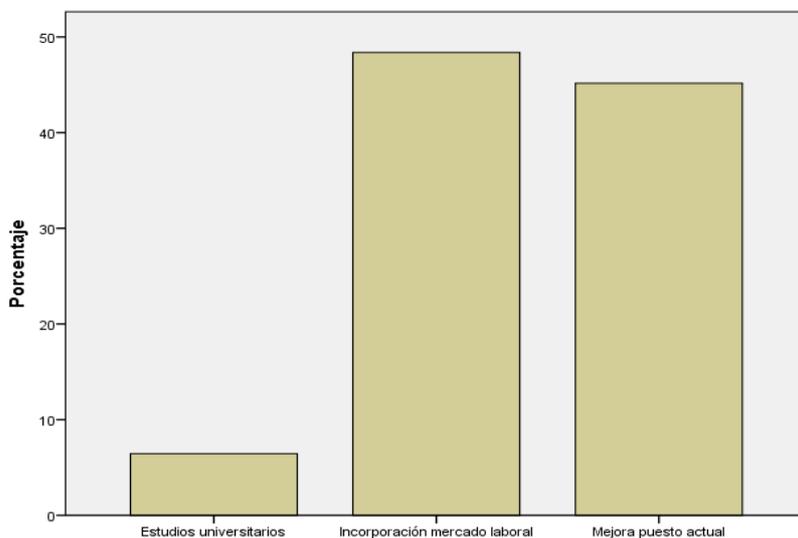


Gráfico 6: Expectativas futuras del alumnado de la muestra.

5.3.2. Análisis descriptivo

A continuación, se realizará el análisis descriptivo de los 32 ítems del cuestionario del alumnado con escala Likert agrupados por categorías/bloques. Cada afirmación tiene 5 opciones de respuesta que son:

MD: Muy en desacuerdo.

D: Desacuerdo.

I: Indiferente.

A: Acuerdo.

MA: Muy de acuerdo.

La agrupación por categorías/bloques, ya indicada anteriormente, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 20: Agrupación por bloques de los ítems del cuestionario según los objetivos propuestos.

Nº Ítems	Categorías/Bloques
11, 12, 13, 14, 15, 16.	I: Relación entre las características personales y/o profesionales y el abandono.
17, 18, 19, 20, 21.	II: Incidencia de las barreras tecnológicas en el abandono.

22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.	III: Relación entre el diseño curricular y la comunicación/interacción del curso y la deserción.
32, 33, 34, 35, 36, 37.	IV: Incidencia del planteamiento del curso online en el abandono.
38, 39, 40, 41, 42.	V: Relación entre la formación y la asistencia del profesorado/tutores y la deserción.

BLOQUE I: CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y/O PROFESIONALES Y ABANDONO. Ítems 11, 12, 13, 14, 15 y 16.

Tabla 21: Resumen de porcentajes de frecuencias de los ítems del 11 al 16.

RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y/O PROFESIONALES Y EL ABANDONO EN LÍNEA					
ÍTEM	MD	D	I	A	MA
Estudio a distancia porque mi vida personal o profesional me impide acudir a clases presenciales.	1,6%	3,2%	1,6%	17,7%	75,8%
Las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios.	3,2%	11,3%	21,0%	37,1%	27,4%
El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito.	12,9%	6,5%	17,7%	30,6%	32,3%
Recibo el apoyo de mis familiares y amigos para continuar con mis estudios a distancia.	0,0%	3,2%	17,7%	27,4%	51,6%
Cuento con el apoyo y la ayuda de mi empresa y compañeros de trabajo para concluir esta formación.	14,5%	16,1%	43,5%	17,7%	8,1%
La educación a distancia me ha hecho una persona más autónoma y responsable en mis estudios.	0,0%	9,7%	25,8%	27,4%	37,1%

Ítem 11: Estudio a distancia porque mi vida personal o profesional me impide acudir a clases presenciales.

La mayoría de la muestra, un 75,8%, asegura estar muy de acuerdo con esta afirmación y un 17,7% está de acuerdo. En porcentajes inferiores, un 3,2% está en desacuerdo y un 1,6% o se muestra indiferente o está muy en desacuerdo.

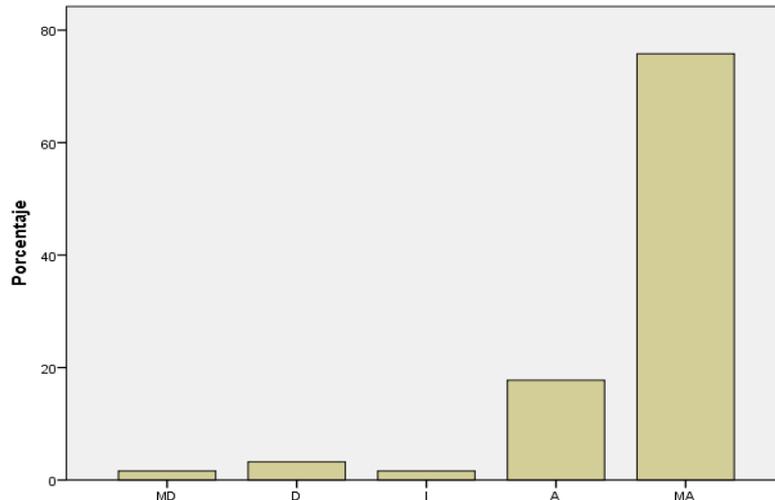


Gráfico 7: Frecuencias del ítem "Estudio a distancia porque mi vida personal o profesional me impide acudir a clases presenciales."

Ítem 12: Las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios.

Un 37,1% afirma estar de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 27,4% que asegura estar muy de acuerdo. Un 21% se muestra indiferente y, por lo tanto, no tiene una opinión elaborada al respecto, un 11,3% está en desacuerdo y tan sólo un 3,2% se muestra muy en desacuerdo.

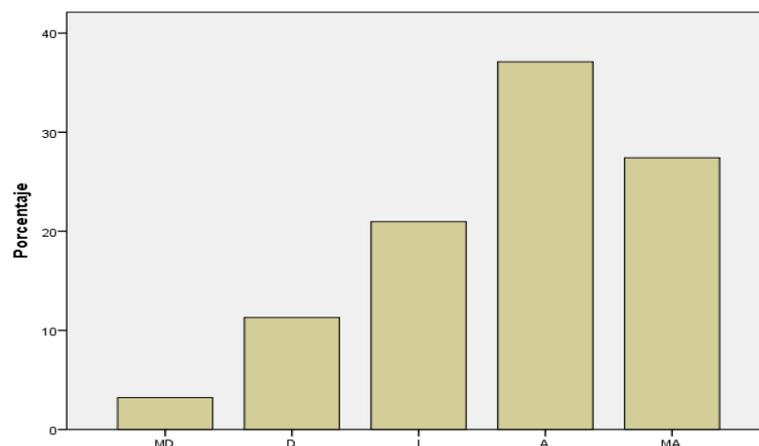


Gráfico 8: Frecuencias del ítem "Las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios"

Ítem 13: El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito.

Un tercio de la muestra, un 33,3%, además de otro 30,6% aseguran estar muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con esta afirmación. Un 17,7% no opina y un 12,9% y 6,5% afirma estar muy en desacuerdo y en desacuerdo, respectivamente, con la afirmación sobre el horario laboral y el tiempo necesario para el estudio a distancia.

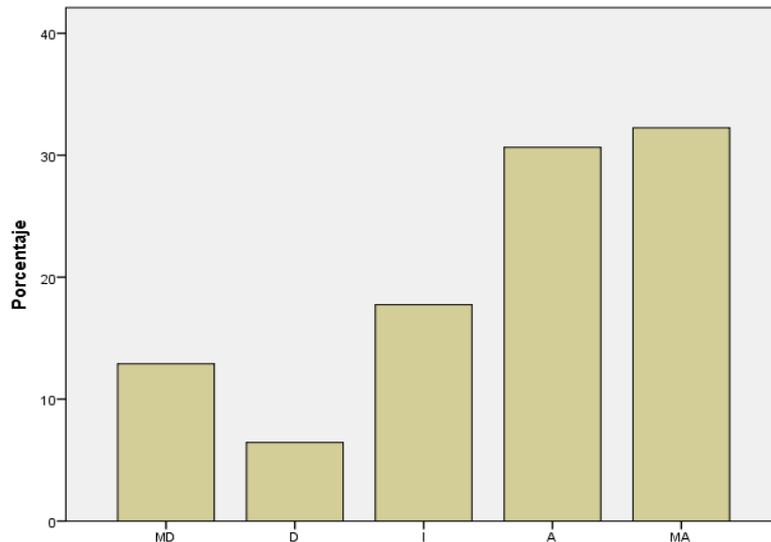


Gráfico 9: Frecuencias del ítem “El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito”.

Ítem 14: Recibo el apoyo de mis familiares y amigos para continuar con mis estudios a distancia.

Algo más de la mitad de la muestra, un 51,6%, afirma estar muy de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 27,4% que está de acuerdo. Un 17,7% se muestra indiferente y solamente un 3,2% está en desacuerdo.

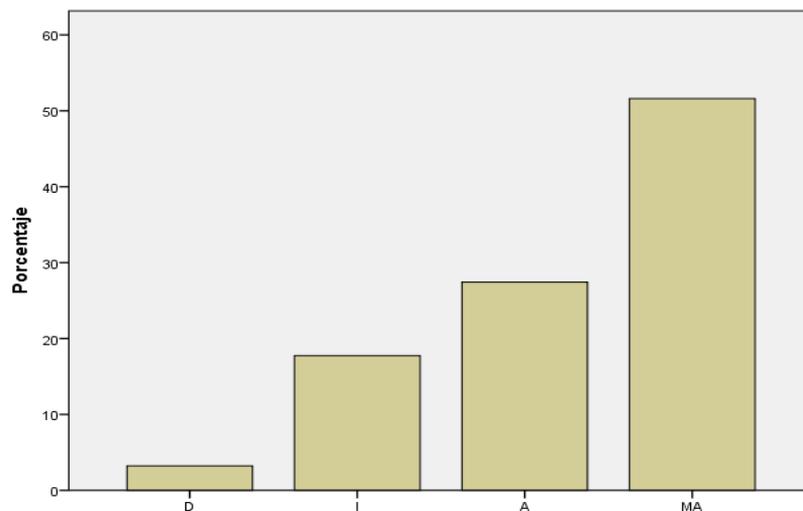


Gráfico 10: Frecuencias del ítem “Recibo el apoyo de mis familiares y amigos para continuar con mis estudios a distancia”.

Ítem 15: Cuento con el apoyo y la ayuda de mi empresa y mis compañeros de trabajo para concluir esta formación.

Un 43,5% de los encuestados se muestra indiferente ante esta afirmación, por lo que no tienen formada una opinión al respecto. Un 17,7% está de acuerdo, seguido de un 16,1% que está en desacuerdo y de un 14,5% que está muy en desacuerdo. Solamente un 8,1% afirma estar muy de acuerdo con el hecho de recibir apoyo de su entorno de trabajo.

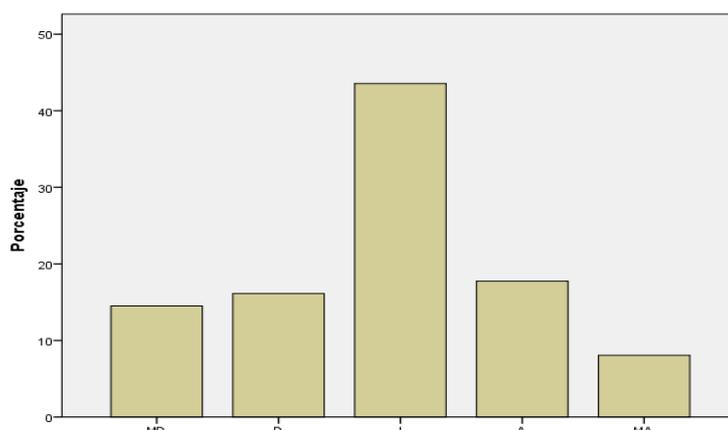


Gráfico 11: Frecuencias del ítem “Cuento con el apoyo y la ayuda de mi empresa y mis compañeros de trabajo para concluir esta formación”.

Ítem 16: La educación a distancia me ha hecho una persona más autónoma y responsable en mis estudios.

Algo más de un tercio de la muestra, un 37,1%, asegura estar muy de acuerdo con esta afirmación sobre la autonomía y responsabilidad en una educación a distancia y un 27,4% está de acuerdo. Hay un 25,8% que no tiene opinión y solamente un 9,7% se muestra en desacuerdo.

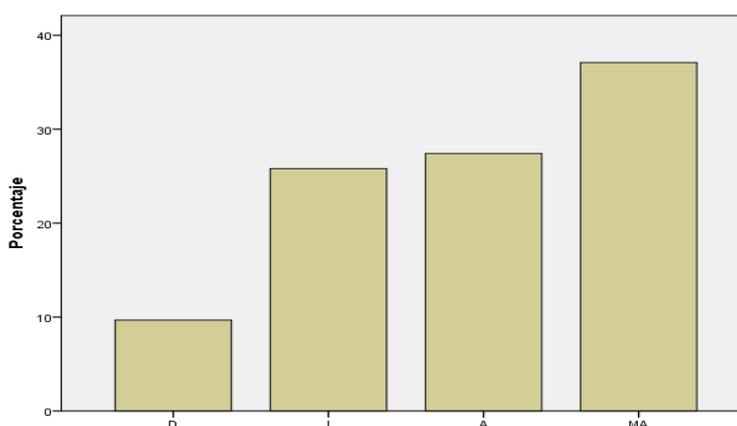


Gráfico 12: Frecuencias del ítem “La educación a distancia me ha hecho una persona más autónoma y responsable en mis estudios”.

BLOQUE II: BARRERAS TECNOLÓGICAS Y ABANDONO. Ítems 17, 18, 19, 20 y 21.

Tabla 22: Resumen de porcentajes de frecuencias de los ítems del 17 al 21.

INCIDENCIA DE LAS BARRERAS TECNOLÓGICAS EN EL ABANDONO					
ÍTEM	MD	D	I	A	MA
Dispongo de conexión a Internet sin problemas.	0,0%	0,0%	4,8%	29,0%	66,1%
La plataforma @vanza es sencilla de utilizar.	0,0%	1,6%	1,6%	38,7%	58,1%
Dispongo de nociones básicas y suficientes sobre el empleo de herramientas ofimáticas.	0,0%	1,6%	4,8%	35,5%	58,1%
Tengo dificultad para encontrar y usar las distintas herramientas que me ofrece la plataforma.	54,8%	30,6%	8,1%	6,5%	0,0%
Dispongo de la información y de la ayuda necesaria para superar los problemas técnicos de la plataforma.	0,0%	6,5%	8,1%	50,0%	35,5%

Ítem 17: Dispongo con facilidad de conexión a Internet para acceder a la plataforma.

La mayoría de los encuestados se muestra muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación, en concreto un 66,1% y un 29%, respectivamente. Solamente un 4,8% se muestra indiferente ante la facilidad de conexión.

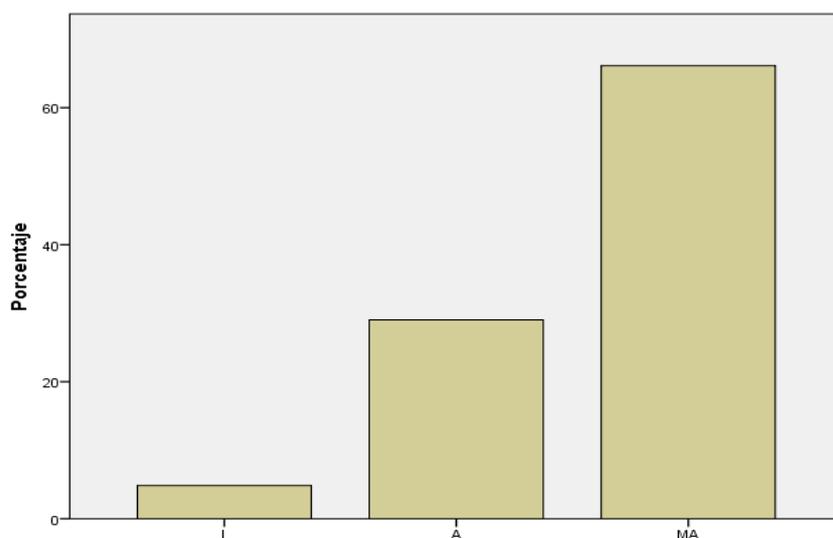


Gráfico 13: Frecuencias del ítem “Dispongo con facilidad de conexión a Internet para acceder a la plataforma”.

Ítem 18: La plataforma @vanza es sencilla de utilizar.

Una gran mayoría de la muestra está de acuerdo con la sencillez de la plataforma virtual. En concreto, un 58,1% afirma estar muy de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 38,7% que asegura estar de acuerdo. Solamente un 1,6% se muestra indiferente o en desacuerdo.

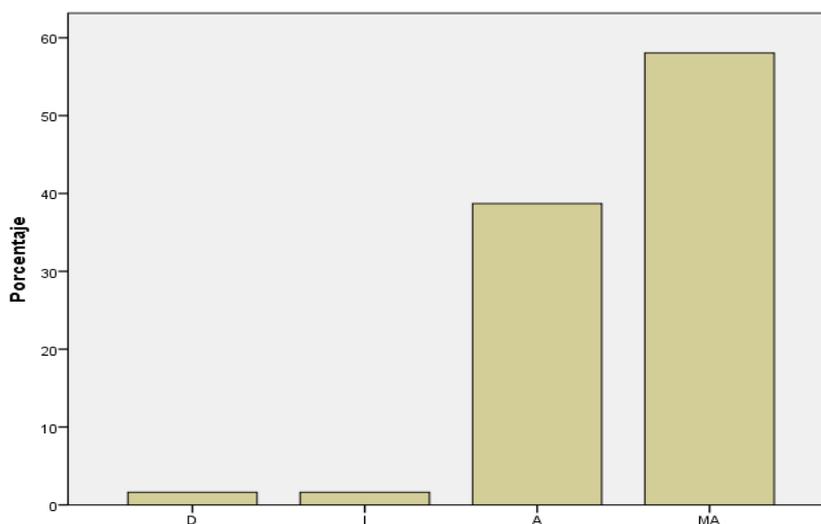


Gráfico 14: Frecuencias del ítem “La plataforma @vanza es sencilla de utilizar”.

Ítem 19: Dispongo de nociones básicas y suficientes sobre el empleo de herramientas ofimáticas.

Una amplia mayoría, un 58,1% y un 35,5% aseguran estar muy de acuerdo o de acuerdo, respectivamente, con esta afirmación. Un 4,8% no tiene opinión al respecto y solamente un 1,6%, uno de los encuestados, está en desacuerdo.

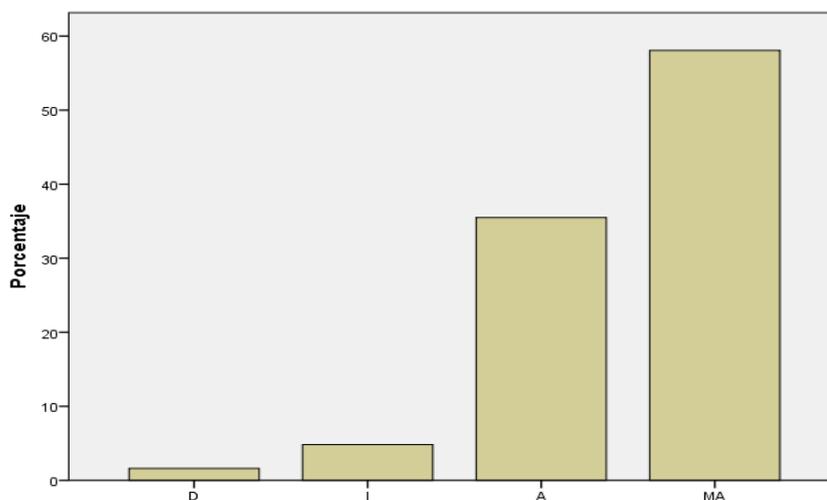


Gráfico 15: Frecuencias del ítem “Dispongo de nociones básicas y suficientes sobre el empleo de herramientas ofimáticas”.

Ítem 20: Tengo dificultad para encontrar y usar las distintas herramientas que me ofrece la plataforma.

Algo más de la mitad de la muestra, un 54,8%, está en desacuerdo con esta afirmación, seguido de un 30,6% que se muestra en desacuerdo. Un 8,1% se muestra indiferente y solamente un 6,5% está de acuerdo con la dificultad para moverse por la plataforma virtual.

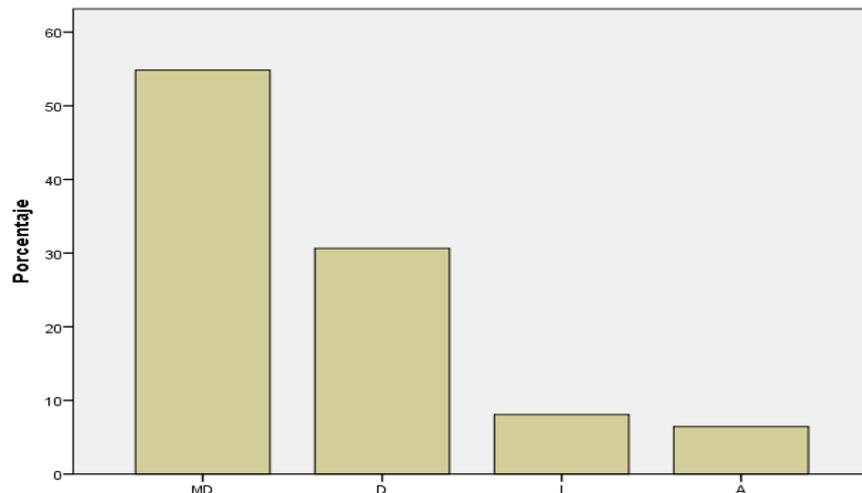


Gráfico 16: Frecuencias del ítem “Tengo dificultad para encontrar y usar las distintas herramientas que me ofrece la plataforma”.

Ítem 21: Dispongo de la información y de la ayuda necesarias para superar los problemas técnicos de la plataforma.

El 50% de la muestra está de acuerdo y un 35,5% asegura estar muy de acuerdo con esta afirmación. El 8,1% se muestra indiferente y solamente un 6,5% está en desacuerdo.

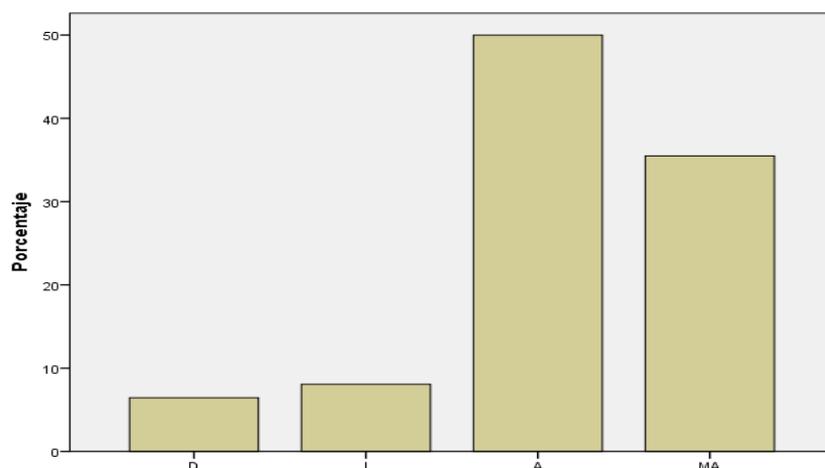


Gráfico 17: Frecuencias del ítem “Dispongo de la información y de la ayuda necesarias para superar problemas técnicos de la plataforma”.

**BLOQUE III: DISEÑO CURRICULAR Y COMUNICACIÓN /
INTERACCIÓN DEL CURSO Y DESERCIÓN. Ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30 y 31.**

Tabla 23: Resumen de porcentajes de frecuencias de los ítems del 22 al 31.

RELACIÓN ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR Y LA COMUNICACIÓN/INTERACCIÓN DEL CURSO Y LA DESERCIÓN					
ÍTEM	MD	D	I	A	MA
Utilizo con frecuencia los instrumentos de comunicación con otros compañeros del curso.	4,8%	17,7%	30,6%	32,3%	14,5%
Considero fundamental la comunicación con el tutor del curso.	0,0%	0,0%	1,6%	17,7%	80,6%
En el curso a distancia me siento solo.	22,6%	30,6%	22,6%	19,4%	4,8%
Valoro los ánimos a continuar por parte del profesorado.	0,0%	1,6%	16,1%	22,6%	59,7%
El tutor responde a mis cuestiones en un tiempo razonable.	0,0%	6,5%	12,9%	50,0%	36,5%
En el curso me siento parte de una comunidad de aprendizaje.	6,5%	3,2%	25,8%	41,9%	22,6%
Son suficientes las herramientas de comunicación (correos, foros, chats) de la plataforma.	9,7%	8,1%	14,5%	50,0%	17,7%
Los contenidos de los módulos están adaptados al nivel de enseñanza y son fáciles de entender.	12,9%	25,8%	16,1%	33,9%	11,3%
Los recursos de las distintas unidades son útiles para profundizar en el conocimiento del tema.	6,5%	21,0%	14,5%	48,4%	9,7%
La forma de presentación de los contenidos es atractiva y motivadora.	6,5%	21,0%	33,9%	29,0%	9,7%

Ítem 22: Utilizo con frecuencia los instrumentos de comunicación con otros compañeros del curso.

Casi un tercio, un 32,3% de los alumnos encuestados, afirma estar de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 30,6% que se muestra indiferente y no opina. Un 17,7% está en desacuerdo y un 14,5% está muy de acuerdo. Por último, un 4,8% asegura estar muy en desacuerdo con la comunicación con otros compañeros.

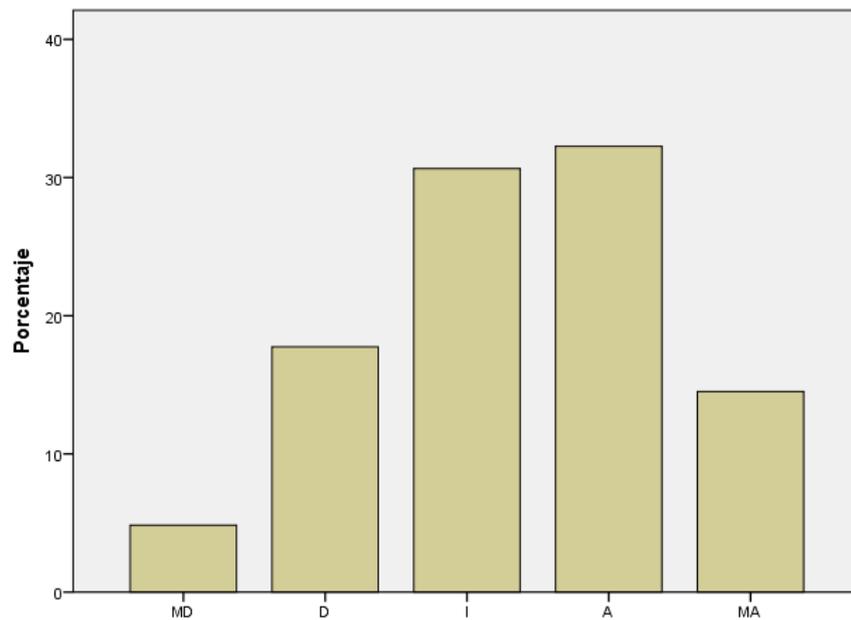


Gráfico 18: Frecuencias del ítem “Utilizo con frecuencia los instrumentos de comunicación con otros compañeros del curso”.

Ítem 23: Considero fundamental la comunicación con el tutor del curso.

Una gran mayoría de los estudiantes de la muestra de estudio asegura estar muy de acuerdo o de acuerdo con la necesidad de comunicación con el tutor, un 80,6% y un 17,7%, respectivamente. Solamente un 1,6%, uno de los encuestados, se muestra indiferente.

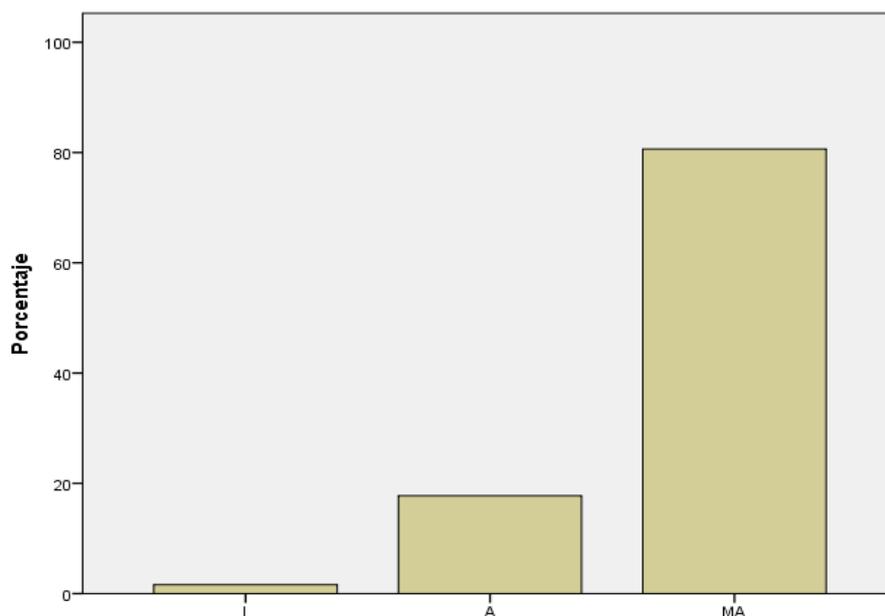


Gráfico 19: frecuencias del ítem “Considero fundamental la comunicación con el tutor del curso”.

Ítem 24: En el curso a distancia me siento solo.

Un 30,6% está en desacuerdo con esta afirmación, seguido de un 22,6% que asegura estar muy en desacuerdo o indiferente ante sentirse solos en el curso a distancia. Un 19,4% está de acuerdo y solamente un 4,8% afirma estar muy de acuerdo con la afirmación sobre el aislamiento en la educación a distancia.

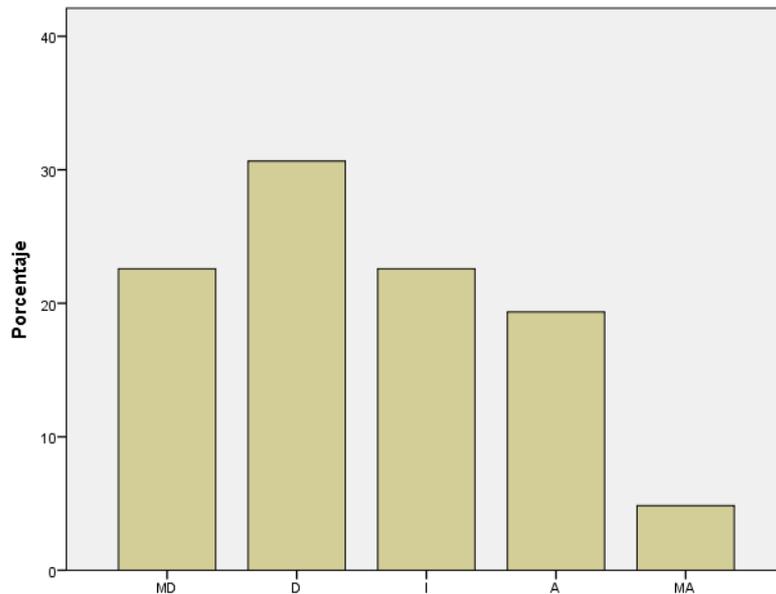


Gráfico 20: Frecuencias del ítem “En el curso a distancia me siento solo”.

Ítem 25: Valoro los ánimos a continuar por parte del profesorado.

Una gran mayoría, en concreto un 59,7% y un 22,6% afirma estar muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con esta afirmación. Un 16,1% se muestra indiferente y solamente uno de los encuestados, un 1,6%, está en desacuerdo.

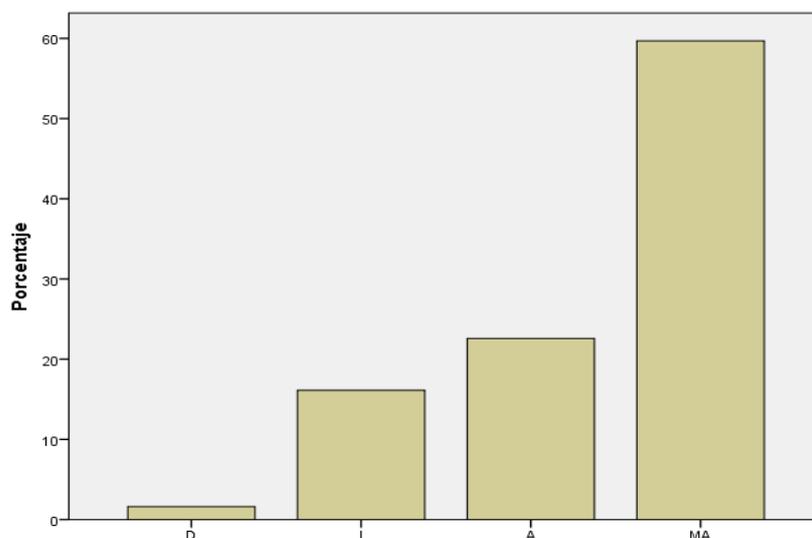


Gráfico 21: Frecuencias del ítem “Valoro los ánimos a continuar por parte del profesorado”.

Ítem 26: El tutor responde a mis cuestiones en un tiempo razonable.

La mitad de la muestra, un 50%, asegura estar de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 30,6% que afirma estar muy de acuerdo. Por otro lado, un 12,9% se muestra indiferente y solamente el 6,5% está en desacuerdo con la afirmación.

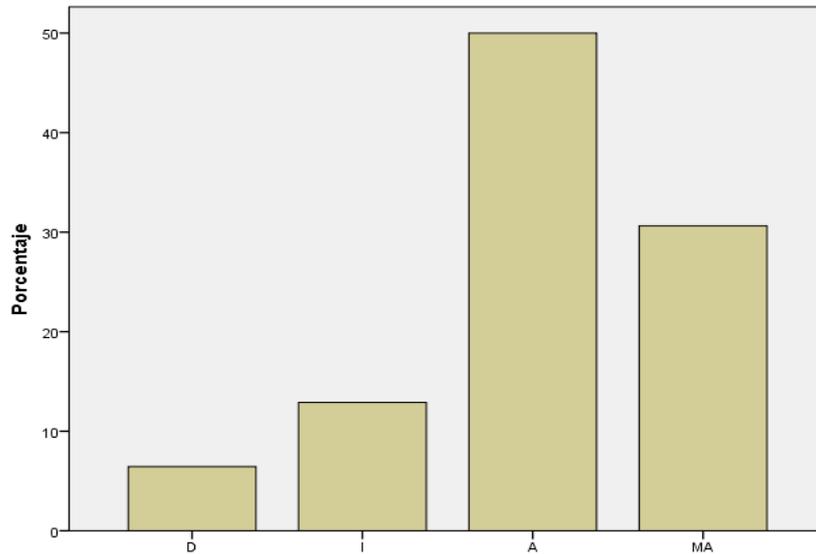


Gráfico 22: Frecuencias del ítem “El tutor responde a mis cuestiones en un tiempo razonable”.

Ítem 27: En el curso me siento parte de una comunidad de aprendizaje.

El 41,9% está de acuerdo con sentirse parte de una comunidad de aprendizaje, seguido de un 25,8% que se muestra indiferente y de un 22,8% que afirma estar muy de acuerdo. Solamente un 6,5% y un 3,2% aseguran estar muy en desacuerdo y en desacuerdo, respectivamente.

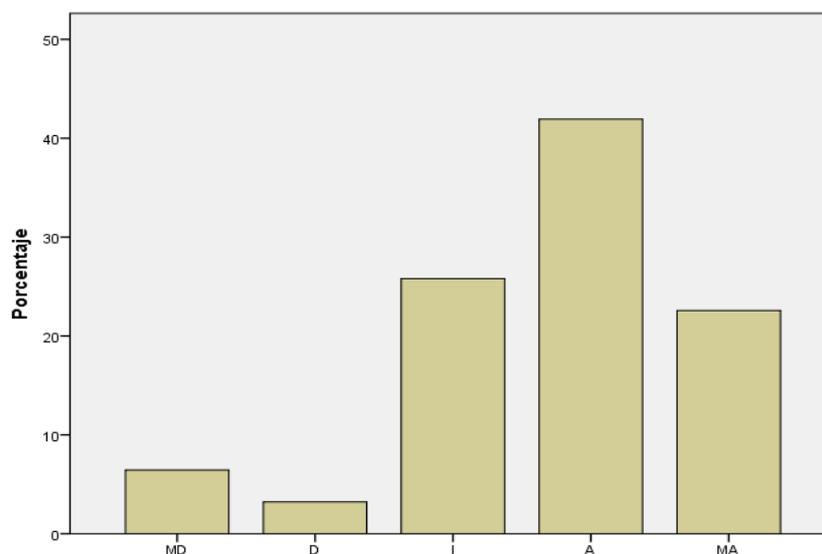


Gráfico 23: Frecuencias del ítem “En el curso me siento parte de una comunidad de aprendizaje”.

Ítem 28: Son suficientes las herramientas de comunicación (correos, foros, chats,...) de la plataforma.

La mitad de la muestra, un 50% del alumnado encuestado, afirma estar de acuerdo y un 17,7% está muy de acuerdo con esta afirmación. El 14,5% no tiene opinión, seguido de un 9,7% que está muy en desacuerdo y un 7,1% que está en desacuerdo.

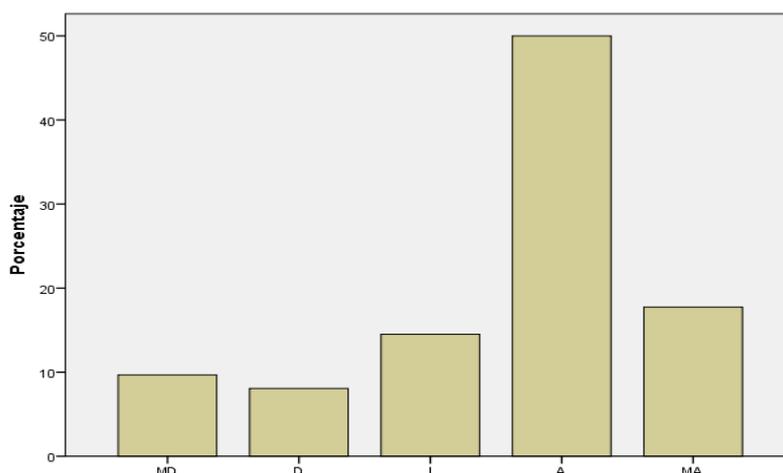


Gráfico 24: Frecuencias del ítem “Son suficientes las herramientas de comunicación (correos, foros, chats,...) de la plataforma.”

Ítem 29: Los contenidos de los módulos están adaptados al nivel de enseñanza y son fáciles de entender.

Frente a un tercio de la muestra, un 33,9%, que asegura estar de acuerdo, hay un 25,8% de encuestados que afirma estar en desacuerdo. Un 16,1% no opina, un 12,9% se muestra muy en desacuerdo y un 11,3% está muy de acuerdo con la afirmación sobre la facilidad de los contenidos.

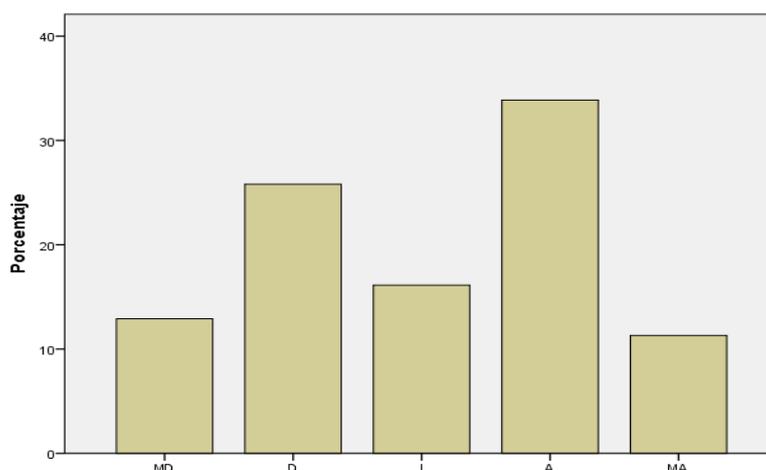


Gráfico 25: Frecuencias del ítem “Los contenidos de los módulos están adaptados al nivel de enseñanza y son fáciles de entender.”

Ítem 30: Los recursos de las distintas unidades son útiles para profundizar en el conocimiento del tema.

Mientras que casi la mitad de los encuestados, un 48,4%, afirma estar de acuerdo con esta afirmación, un 21% está en desacuerdo. El 14,5% se muestra indiferente, seguido de un 9,7% que asegura estar muy de acuerdo y de un 6,5% que está muy en desacuerdo.

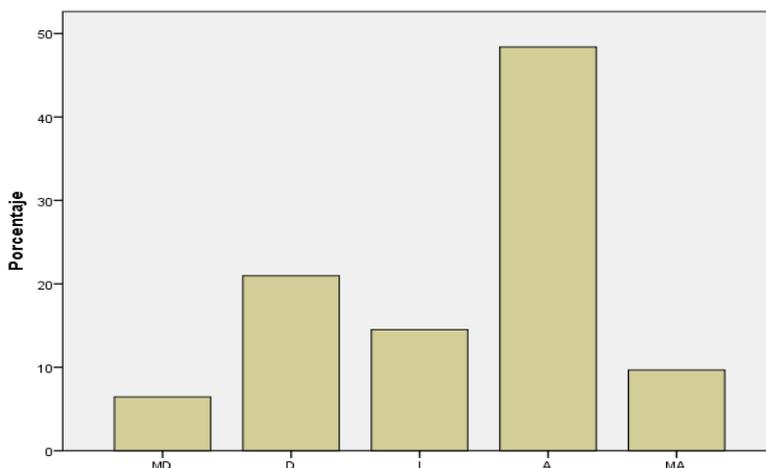


Gráfico 26: Frecuencias del ítem “Los recursos de las distintas unidades son útiles para profundizar en el conocimiento del tema”.

Ítem 31: La forma de presentación de los contenidos es atractiva y motivadora.

Un tercio de la muestra, un 33,9%, no muestra opinión al respecto. El 29% está de acuerdo frente a un 21% que está en desacuerdo con esta afirmación. En los extremos y en porcentajes inferiores, el 9,7% está muy de acuerdo y el 6,5% está muy en desacuerdo.

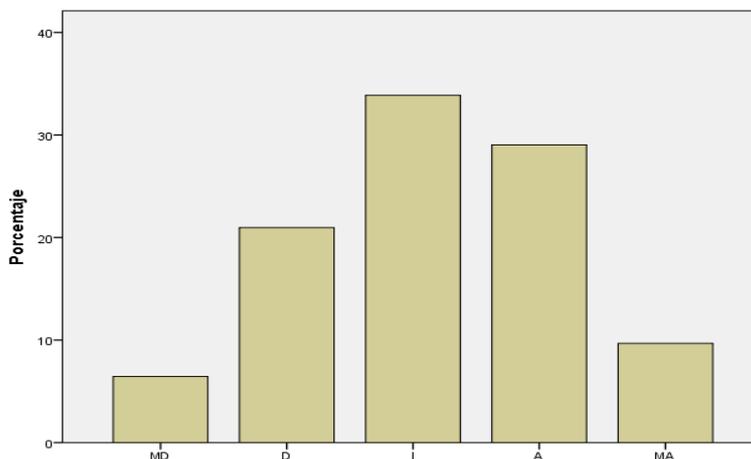


Gráfico 27: Frecuencias del ítem “La forma de presentación de los contenidos es atractiva y motivadora”.

BLOQUE IV: PLANTEAMIENTO DEL CURSO ONLINE Y ABANDONO.

Ítems 32, 33, 34, 35, 36 y 37.

Tabla 24: Resumen de porcentajes de frecuencias de los ítems del 32 al 37.

INCIDENCIA DEL PLANTEAMIENTO DEL CURSO ONLINE EN EL ABANDONO					
ÍTEM	MD	D	I	A	MA
El número de tareas y actividades online es el adecuado para el aprendizaje.	11,3%	14,5%	16,1%	46,8%	11,3%
El calendario de apertura y cierre de las distintas unidades de los módulos es el más adecuado.	6,5%	22,6%	12,9%	46,8%	11,3%
Las fechas de los exámenes presenciales son las adecuadas.	4,8%	21,0%	12,9%	45,2%	16,1%
Tengo dificultad para acudir al examen presencial a la sede de Don Benito.	24,2%	29,0%	25,8%	17,7%	3,2%
Considero que el examen presencial está relacionado con los contenidos trabajados en la plataforma online.	1,6%	8,1%	9,7%	48,4%	32,3%
El porcentaje de evaluación asignado a cada parte del curso (online y examen presencial) es el correcto.	16,1%	16,1%	11,3%	43,5%	12,9%

Ítem 32: El número de tareas y actividades online es el adecuado para el aprendizaje.

Aproximadamente la mitad de la muestra, un 46,8%, asegura estar de acuerdo con la afirmación, seguido de un 16,1% que se muestra indiferente. Un 14,5% afirma estar en desacuerdo y un 11,3% está muy en desacuerdo o muy de acuerdo con que el número de tareas sea el adecuado.

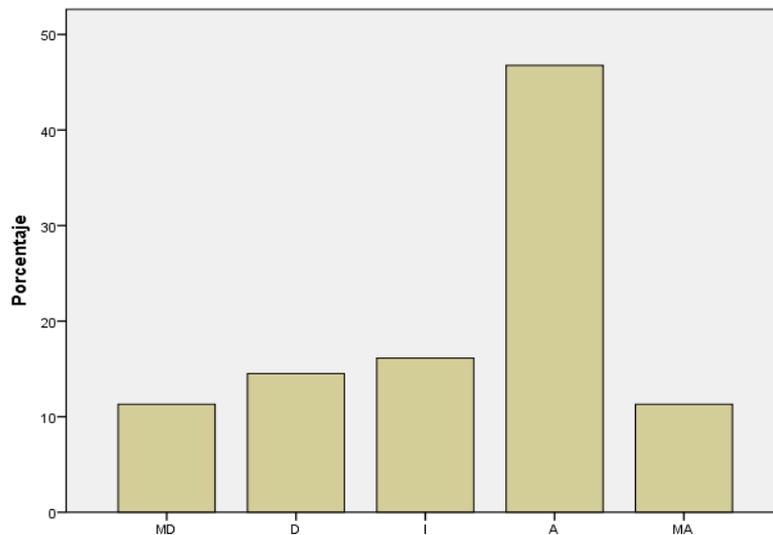


Gráfico 28: Frecuencias del ítem “El número de tareas y actividades online es el adecuado para el aprendizaje”.

Ítem 33: El calendario de apertura y cierre de las distintas unidades de los módulos es el adecuado.

Mientras que un 46,8% está de acuerdo, un 22,6% está en desacuerdo con el calendario. El 12,9% de los encuestados no muestra opinión, un 11,3% está muy de acuerdo y solamente un 6,5% se muestra muy en desacuerdo con esta afirmación.

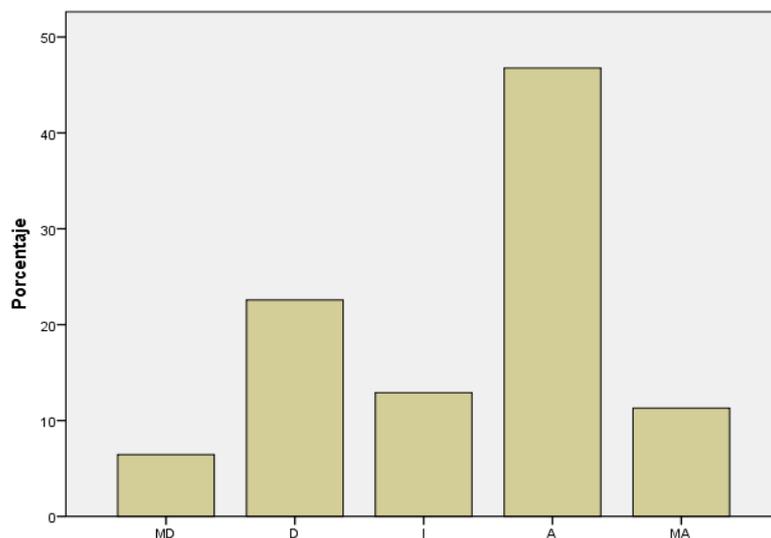


Gráfico 29: Frecuencias del ítem “El calendario de apertura y cierre de las distintas unidades de los módulos es el adecuado”.

Ítem 34: Las fechas de los exámenes presenciales son adecuadas.

Casi la mitad de los encuestados, un 45,2%, está de acuerdo frente a un 21% que está en desacuerdo con esta afirmación. Un 16,1% afirma estar muy de acuerdo, seguido de un 12,9% que no tiene opinión al respecto. Solamente un 4,8% asegura estar muy en desacuerdo con las fechas de los exámenes.

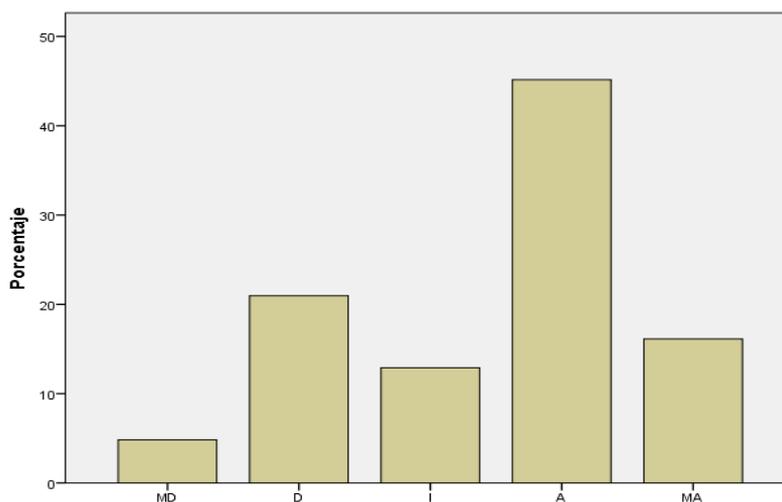


Gráfico 30: Frecuencias del ítem “Las fechas de los exámenes presenciales son adecuadas”.

Ítem 35: Tengo dificultad para acudir al examen presencial a la sede de Don Benito.

Un 29% de los estudiantes de la muestra está en desacuerdo, seguido de un 25,8% que se muestra indiferente y de un 24,2% que asegura estar muy en desacuerdo con esta afirmación. El 17,7% de la muestra está de acuerdo y solamente el 3,2% afirma estar muy de acuerdo.

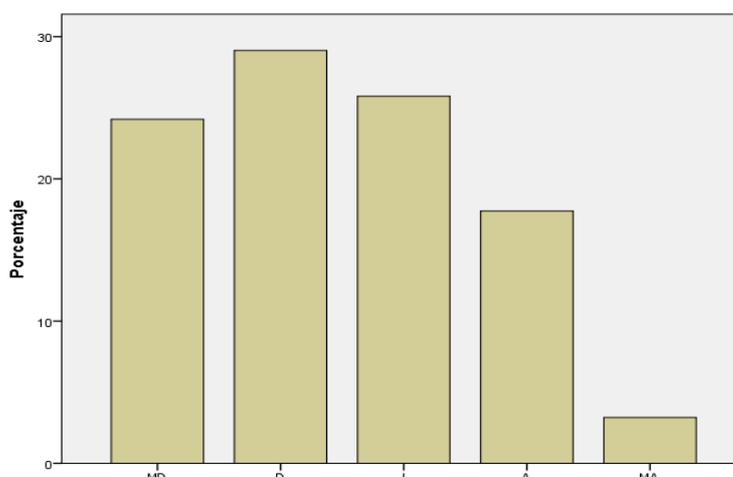


Gráfico 31: Frecuencias del ítem “Tengo dificultad para acudir al examen presencial a la sede de Don Benito”.

Ítem 36: Considero que el examen presencial está relacionado con los contenidos trabajados en la plataforma online.

La mayoría de los encuestados, en concreto un 48,4% y un 32,3%, asegura estar de acuerdo o muy de acuerdo, respectivamente, con esta afirmación. En el otro extremo, solamente un 8,1% está en desacuerdo y un 1,6% muy en desacuerdo. El 9,7% se muestra indiferente ante esta afirmación.

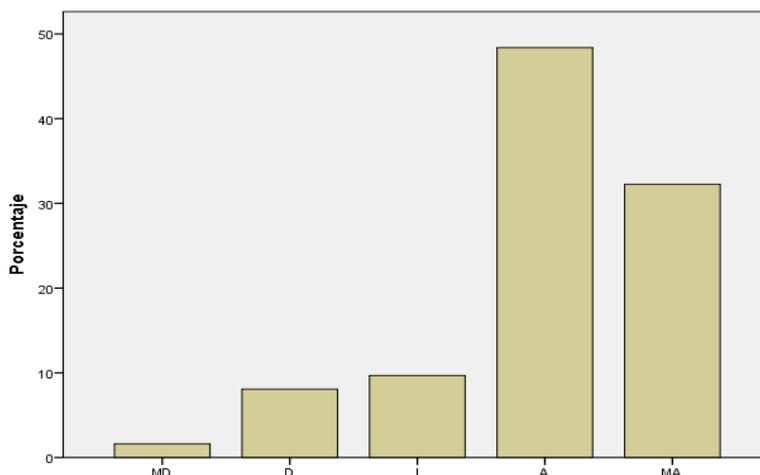


Gráfico 32: Frecuencias del ítem “Considero que el examen presencial está relacionado con los contenidos trabajados en la plataforma online”.

Ítem 37: El porcentaje de evaluación asignado a cada parte del curso (online y examen presencial) es el correcto.

El 43,5% de la muestra afirma estar de acuerdo con los porcentajes asignados, frente a un 16,1% que asegura estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación. Un 12,9% está muy de acuerdo y un 11,3% se muestra indiferente.

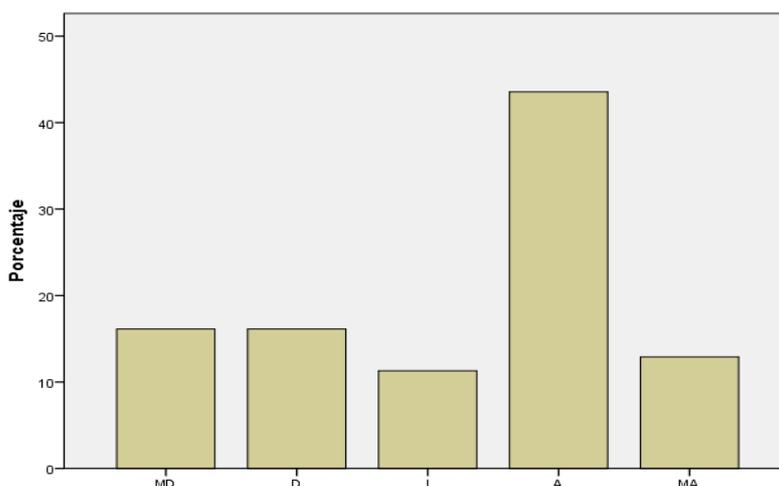


Gráfico 33: Frecuencias del ítem “El porcentaje asignado a cada parte del curso (online y examen presencial) es el correcto”.

BLOQUE V: FORMACIÓN Y ASISTENCIA DEL PROFESORADO / TUTORES Y DESERCIÓN. Ítems 38, 39, 40, 41 y 42.

Tabla 25: Resumen de porcentajes de frecuencias de los ítems del 38 al 42.

RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y LA ASISTENCIA DEL PROFESORADO/TUTORES Y LA DESERCIÓN					
ÍTEM	MD	D	I	A	MA
Recibo respuestas adecuadas de los tutores didácticos y técnicos cuando es necesario.	1,6%	12,9%	12,9%	53,2%	19,4%
Considero que la formación en recursos y aplicaciones tecnológicas del profesorado es la adecuada.	4,8%	6,5%	12,9%	56,5%	19,4%
Considero que la formación en metodologías didácticas a distancia del profesorado es adecuada.	4,8%	8,1%	14,5%	50,0%	22,6%
Considero la educación a distancia una enseñanza de calidad.	3,2%	8,1%	14,5%	40,3%	33,9%
Me encuentro satisfecho/a con la educación a distancia y la recomendaría.	0,0%	11,3%	9,7%	41,9%	37,1%

Ítem 38: Recibo respuestas adecuadas de los tutores didácticos y técnicos cuando es necesario.

Una gran mayoría, un 53,2% y un 19,4%, afirma estar de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente, con esta afirmación. El 12,9% de los encuestados está en desacuerdo o se muestra indiferente y solamente un 1,6%, uno de los estudiantes, asegura estar muy en desacuerdo con la afirmación sobre la respuesta recibida.

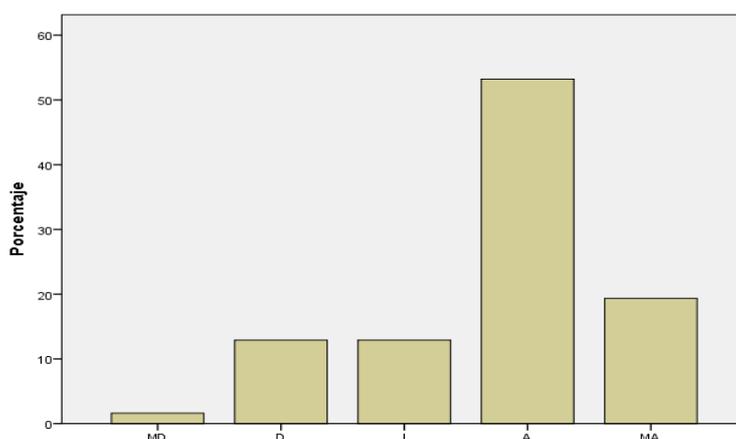


Gráfico 34: Frecuencias del ítem “Recibo respuestas adecuadas de los tutores didácticos y técnicos cuando es necesario”.

Ítem 39: Considero que la formación en recursos y aplicaciones tecnológicas del profesorado es la adecuada.

Algo más de la mitad de la muestra, el 56,5%, asegura que está de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 19,4% que está muy de acuerdo. El 12,9% no da opinión al respecto y solamente un 6,5% y un 4,8% afirman estar en desacuerdo y muy en desacuerdo, respectivamente, con la afirmación.

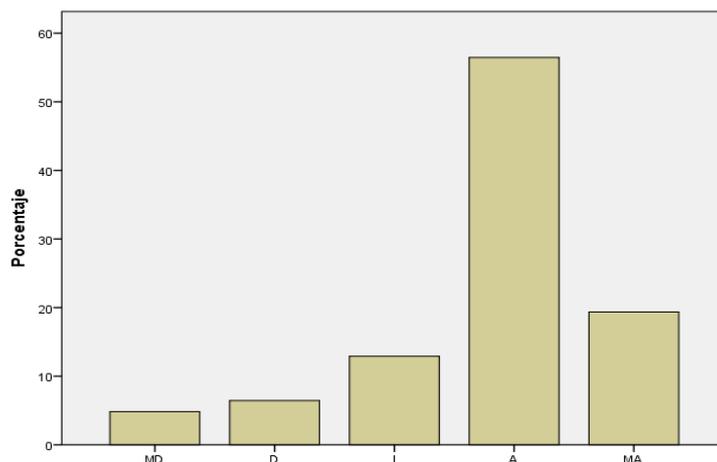


Gráfico 35: Frecuencias del ítem “Considero que la formación en recursos y aplicaciones tecnológicas del profesorado es la adecuada”.

Ítem 40: Considero que la formación en metodologías didácticas a distancia del profesorado es adecuada.

La mitad de los estudiantes de la muestra, un 50%, asegura estar de acuerdo con la afirmación y un 22,6% está muy de acuerdo. Por otro lado, el 14,5% de los estudiantes se muestra indiferente, un 8,1% está en desacuerdo y solamente un 4,8% asegura estar muy en desacuerdo con la formación en metodologías del profesorado.

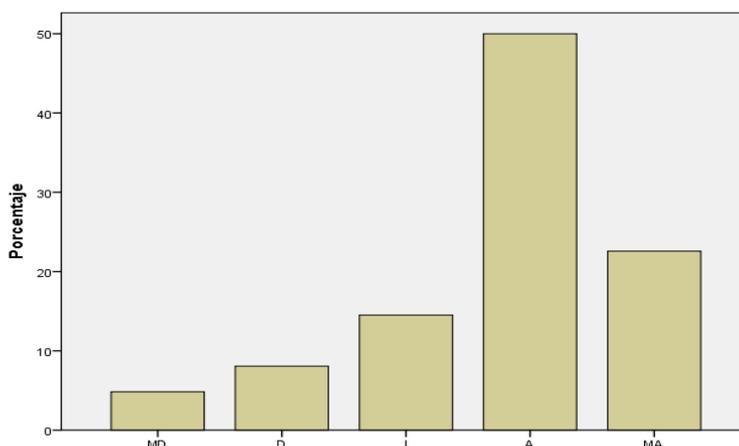


Gráfico 36: Frecuencias del ítem “Considero que la formación en metodologías didácticas a distancia del profesorado es adecuada”.

Ítem 41: Considero la educación a distancia una enseñanza de calidad.

El 40,3% de los encuestados asegura estar de acuerdo con la afirmación sobre la calidad de la educación a distancia, seguido de un tercio de la muestra, un 33,9%, que afirma estar muy de acuerdo. El 14,5% se muestra indiferente y, en porcentajes inferiores, solamente un 8,1% está en desacuerdo y un 3,2% asegura estar muy en desacuerdo con esta afirmación.

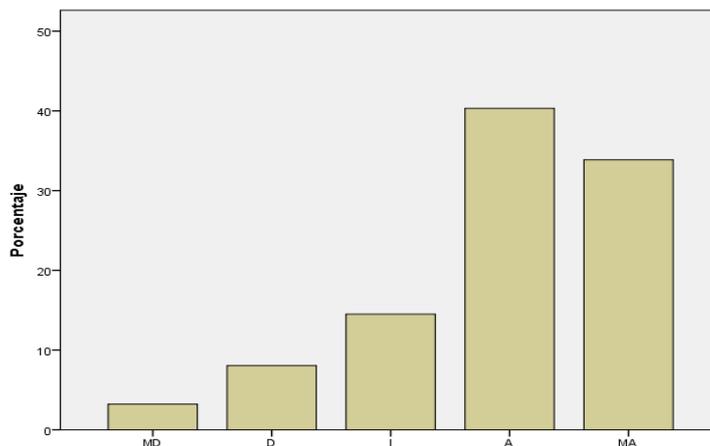


Gráfico 37: Frecuencias del ítem “Considero la educación a distancia una enseñanza de calidad”.

Ítem 42: Me encuentro satisfecho/a con la educación a distancia y la recomendaría.

La mayoría de los alumnos participantes en el estudio asegura sentirse satisfecho con la educación a distancia y la recomendaría a otros. En concreto, el 41,9% afirma estar de acuerdo con esta afirmación y el 37,1% está muy de acuerdo. El 11,7% está en desacuerdo con la afirmación y hay un 9,7% que se muestra indiferente y no elabora una opinión al respecto.

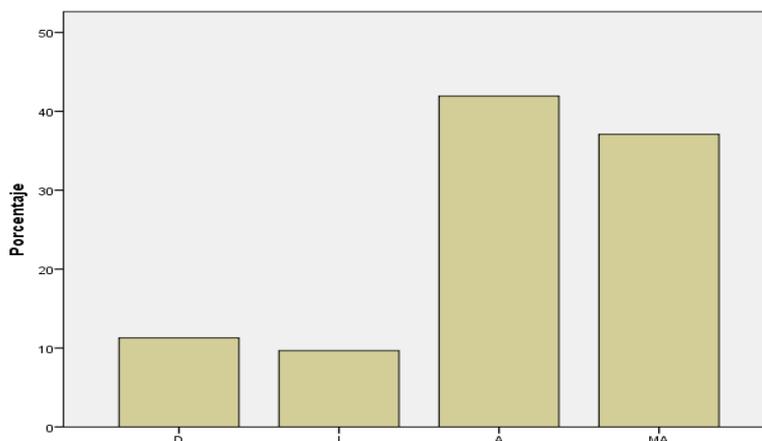


Gráfico 38: Frecuencias del ítem “Me encuentro satisfecho/a con la educación a distancia y la recomendaría”.

5.3.3. Análisis de contenido de preguntas abiertas

Por último, para completar el análisis del cuestionario del alumnado, se hará un análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes a las dos preguntas abiertas propuestas en la encuesta (son los ítems 43 y 44). Se muestran algunos ejemplos de expresiones literales con identificación del estudiante por el número de cuestionario respondido. Tras la lectura detenida de las aportaciones del alumnado a estas cuestiones, se pueden agrupar las respuestas en una serie de motivos, tanto de permanencia como de abandono, en esta educación de Formación Profesional a distancia.

Ítem 43: ¿Qué factores te motivan para permanecer en esta modalidad de enseñanza a distancia?

Los motivos de permanencia, una vez interpretadas las respuestas de los estudiantes, quedan agrupados de la siguiente manera:

- **Motivos laborales:** Acceso al mercado de trabajo, mejora en el empleo actual y tener más oportunidades de empleo con una formación específica y profesional. A modo de ejemplo, el Estudiante 46 de la muestra responde: “...obtener unas mayores posibilidades en el ámbito laboral...”
- **Motivos personales:** Satisfacción personal y alcanzar un reto marcado, la independencia y mayor autonomía en el estudio, los nuevos aprendizajes conseguidos, el apoyo y la comprensión familiar y la mejora de la autoestima. Algunos ejemplos: “...desarrollar cierta autonomía y constancia en los estudios...” (Estudiante 24); “...superación y satisfacción personal...” (Estudiante 04).
- **Motivos académicos:** Poder conseguir un título oficial, obtener calificaciones adecuadas al esfuerzo, el poder recibir una formación gratuita y pública y tener la posibilidad de continuar con estudios superiores. Como ejemplo, el Estudiante 17 responde: “...recibir calificaciones adecuadas a tu esfuerzo y dedicación...”
- **Motivos de comunicación:** Los ánimos y la ayuda de los tutores, tanto docentes como técnicos, la buena interacción con el tutor y el conocimiento de otros compañeros repartidos por toda la geografía española. A modo de ejemplo: “...los ánimos de los tutores en muchas ocasiones son necesarios...” (Estudiante 18);

“...el diálogo y la interacción personal con el profesor es clave...” (Estudiante 59).

- Motivos metodológicos: La flexibilidad horaria de la educación a distancia, el poder compaginarlo con otras actividades personales y laborales y la metodología empleada en estas enseñanzas. Algunos de los ejemplos son: “...poder gestionar el estudio y dedicar el tiempo que yo creo conveniente a cada módulo...” (Estudiante 05); “...única forma de tener una titulación con obligaciones familiares y trabajando...” (Estudiante 08).

Ítem 44: ¿Qué factores te empujarían para abandonarlo?

Los motivos de abandono, siguiendo los objetivos específicos propuestos al comienzo de este estudio, quedan agrupados de la siguiente manera:

- Motivos académicos: Los malos resultados en las calificaciones de los distintos módulos y, por tanto, no ver recompensado el esfuerzo. Uno de los ejemplos de respuesta sería: “...no lograr el aprobado después de dedicar tantas horas y no ver un resultado positivo...” (Estudiante 32)
- Motivos personales: El exceso de autoexigencia requerido en una formación a distancia, unido a la falta de hábito de estudio, la sensación de soledad y de aislamiento, el hecho de que aparezcan problemas familiares que no permitan la continuidad, cambios en la situación familiar con menos tiempo para poder estudiar, la distancia al tener que acudir a exámenes presenciales en varias convocatorias para cada módulo, lo que conlleva unos gastos determinados. Algunos ejemplos son: “...la dureza de preparar el temario solo y no saber a qué te vas a enfrentar en el examen presencial...” (Estudiante 18); “...la imposibilidad de dedicar tiempo por tener que atender a la familia...” (Estudiante 45).
- Motivos laborales/profesionales: El exceso de trabajo con falta de tiempo para el estudio, así como cambios en la situación laboral durante el desarrollo de la formación. A modo de ejemplo, el Estudiante 24 responde: “...no poder dedicarle más tiempo por el horario laboral...”.

- Motivos tecnológicos: No se han recogido respuestas de los estudiantes a esta categoría.
- Motivos relacionados con el diseño curricular y de contenidos: La dificultad de contenidos de algunos módulos, especialmente los más prácticos, la desactualización de algunos contenidos de materias en continuo cambio y el exceso de carga de trabajo en los módulos con demasiadas actividades y temarios amplios. Algunos ejemplos de respuestas son: “...la dificultad en la resolución de ejercicios y problemas...” (Estudiante 09); “...las explicaciones por escrito del profesor no son suficientes para entenderlo...” (Estudiante 09); “...temarios desactualizados y extensos...” (Estudiante 11); “...sentarte delante del ordenador después de una larga jornada de trabajo y no entender el temario...” (Estudiante 31).
- Motivos relacionados con la comunicación/interacción: Poca comunicación con el tutor o dificultades para comunicarse con el mismo, no disponer de vías de comunicación más rápidas con el profesor de la materia y el elevado tiempo de respuesta del tutor docente ante dudas en los contenidos generando cierta ansiedad para mantener el ritmo de estudio ya que, a veces, la respuesta por escrito y digital no aclara la duda planteada. A modo de ejemplo, algunas respuestas son: “...el tiempo de respuesta del tutor a las dudas...” (Estudiante 16); “...dejadez por parte de los tutores para ayudar y resolver dudas...” (Estudiante 20).
- Motivos relacionados con la planificación del curso: La concentración del curso en algo más de seis meses y la elevada ponderación en la evaluación del examen presencial (un 65%) frente a la poca valoración del trabajo online (un 35%). Algunos ejemplos: “...empezar tan tarde el curso...” (Estudiante 12); “...el examen presencial, al ser un módulo a distancia, no debería valorarse tanto...” (Estudiante 30).
- Motivos relacionados con la formación del profesorado: No se han recogido respuestas de los estudiantes a esta categoría.

5.3.4. Análisis correlacional

Para el análisis de las correlaciones, se ha procedido al cruce de cada una de las variables demográficas y académicas de la muestra (los 10 primeros ítems del

cuestionario) con las afirmaciones de opinión con escala Likert (ítems del 11 al 42 del cuestionario), dejando constancia en este apartado únicamente de las correlaciones estadísticamente significativas.

En el resto de los casos, la prueba de correlación nos indica que las relaciones son prácticamente nulas y estadísticamente no significativas.

- Relación entre la edad y el tiempo dedicado debido a las responsabilidades familiares de los estudiantes:

Tabla 26: Correlación de Pearson entre la edad y las responsabilidades familiares.

		Edad
Las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios.	Correlación de Pearson	,430**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	62

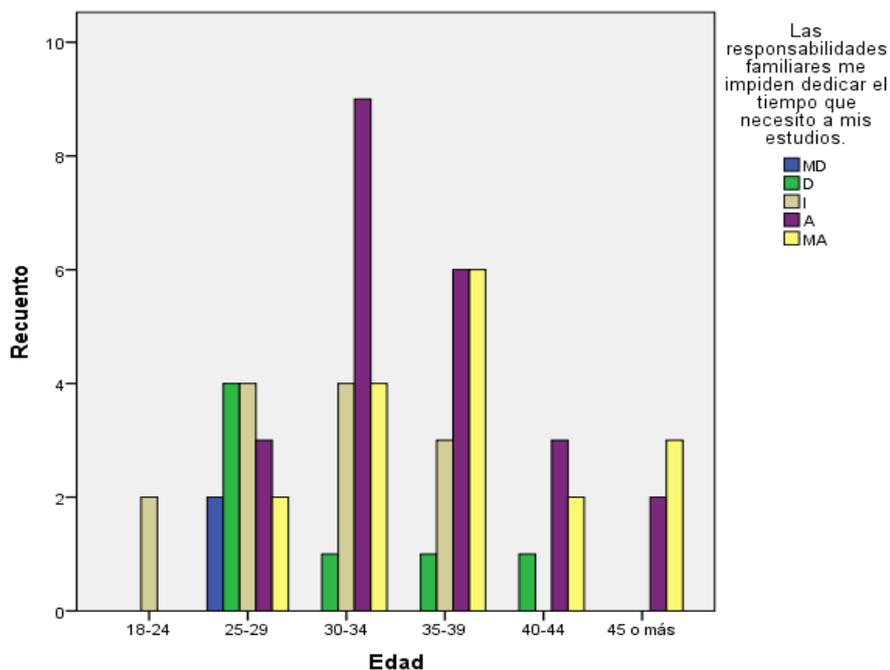


Gráfico 39: Relación entre la edad y las responsabilidades familiares.

Puede observarse la relación moderada entre la edad media de la muestra, entre 30 y 40 años, y el hecho de estar más de acuerdo con la afirmación relativa a que las responsabilidades familiares en esa edad les impida la dedicación del tiempo requerido para los estudios a distancia.

- Relación entre el estado civil y el tiempo dedicado al estudio por las responsabilidades familiares del alumnado:

Tabla 27: Correlación de Pearson entre el estado civil y las responsabilidades familiares.

		Estado Civil
Las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios.	Correlación de Pearson	,497**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	62

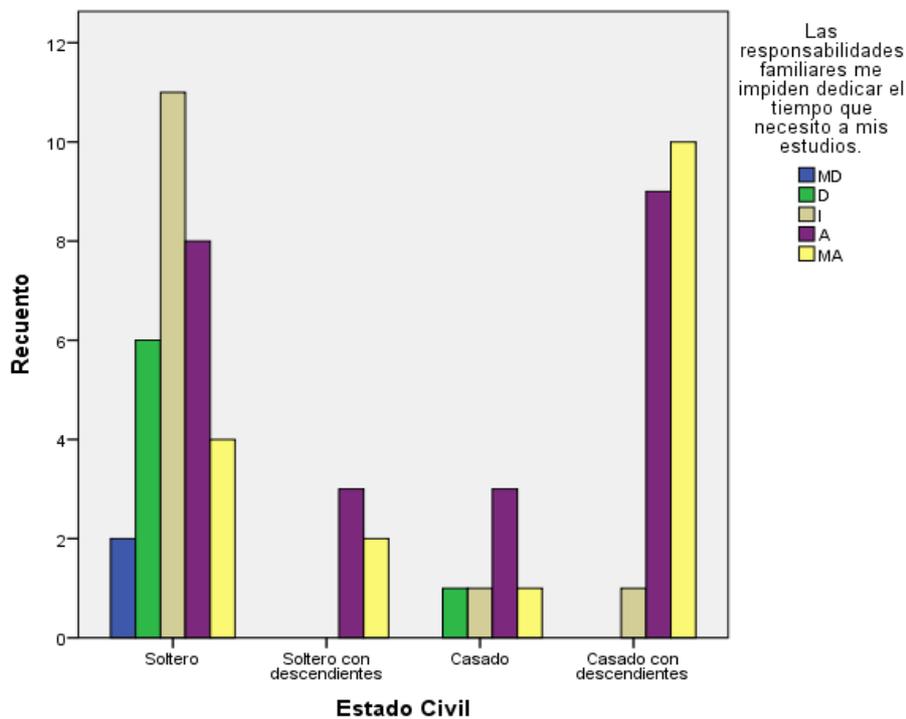


Gráfico 40: Relación entre el estado civil y las responsabilidades familiares.

Otra relación moderada, marcada como significativa por el programa SPSS, es entre el estado civil de la muestra, principalmente los casados con descendientes, que son los que más de acuerdo están con la afirmación “las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios”.

- Relación entre la situación laboral y el hecho de que el horario de trabajo les impida estudiar lo que necesitan:

Tabla 28: Correlación de Pearson entre la situación laboral y el horario laboral para estudiar.

		Situación laboral
El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito.	Correlación de Pearson	-,599**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	62

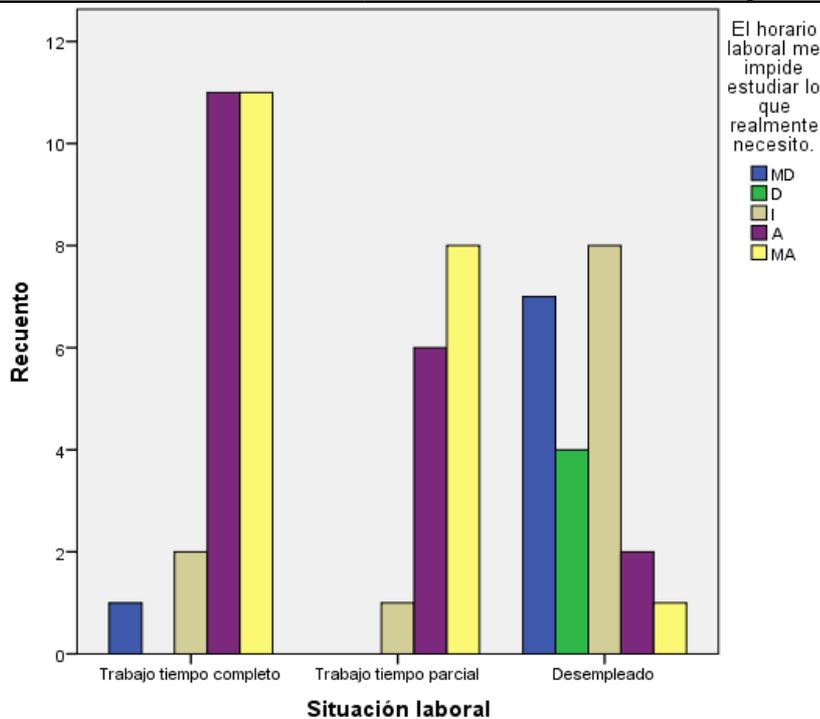


Gráfico 41: Relación entre la situación laboral y el horario laboral para estudiar.

Como cabía esperar, existe una relación alta entre la situación laboral de los estudiantes de la muestra, la mayoría trabajadores, y la afirmación referente al horario laboral y el tiempo de dedicación al estudio, de manera que aquellos estudiantes trabajando a tiempo completo o a tiempo parcial son los que más afirman que el horario laboral les impide dedicar el tiempo requerido al estudio a distancia.

- Relación entre el número de módulos en los que se matricula el alumnado y la dificultad para acudir al examen presencial:

Tabla 29: Correlación de Pearson entre el nº de módulos y la dificultad de acudir a examen presencial.

		Nº módulos
Tengo dificultad para acudir al examen presencial a la sede de Don Benito.	Correlación de Pearson	,307*
	Sig. (bilateral)	,020
	N	62

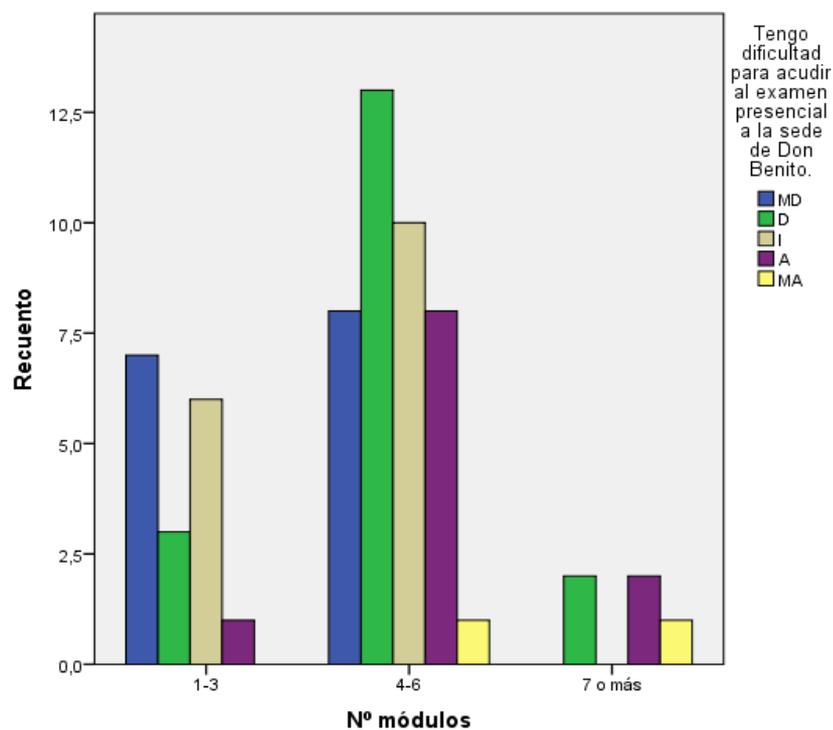


Gráfico 42: Relación entre el nº de módulos y la dificultad para acudir al examen presencial.

Se aprecia una relación moderada entre el número de módulos matriculados y la dificultad para acudir a la realización del examen presencial. Son los alumnos con una media de matriculación en 5 módulos los que aseguran estar más de acuerdo con la afirmación sobre la dificultad para asistir al examen presencial.

- Relación entre la nota media de lo cursado y el tiempo dedicado al estudio al tener obligaciones laborales:

Tabla 30: Correlación de Pearson entre la nota aproximada y el horario laboral.

		Nota aprox
El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito.	Correlación de Pearson	-,435**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	62

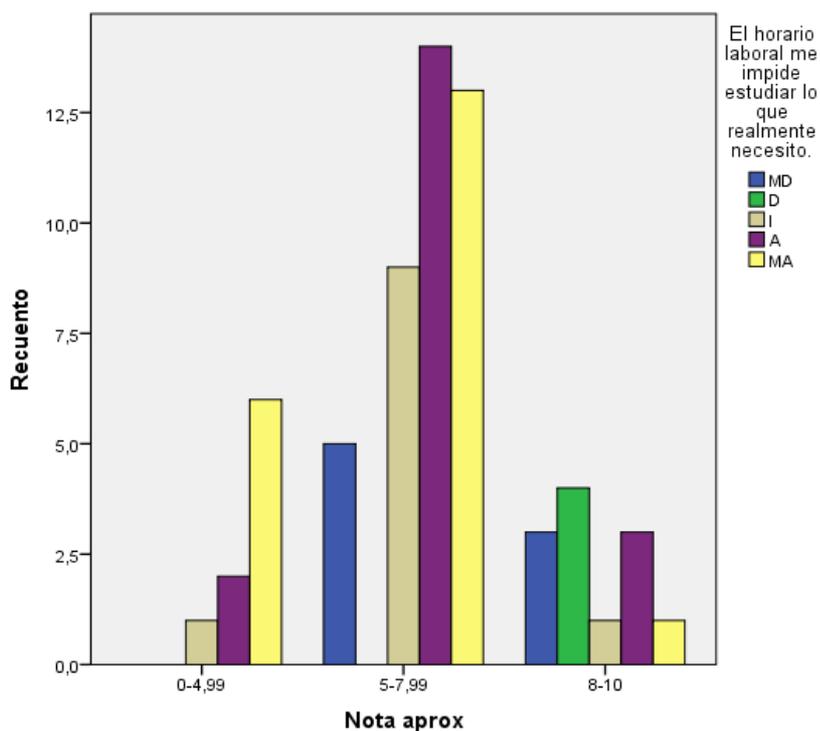


Gráfico 43: Relación entre la nota aproximada y el horario laboral.

Existe una correlación negativa moderada entre la nota aproximada de los encuestados y la afirmación: “El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito”. Son los estudiantes con un aprobado más justo los que aseguran estar más de acuerdo con esta afirmación, de lo que podemos concluir que si dedicaran menos tiempo a las obligaciones laborales, las calificaciones mejorarían.

5.4. Análisis de la formación del profesorado participante en educación a distancia.

En este apartado se analizará el cuestionario aplicado a todo el profesorado participante en el Ciclo Formativo en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura. La población está formada por 10 profesores, cada uno encargado de un módulo diferente del Ciclo Formativo y el 100% responde al cuestionario.

En primer lugar se muestran las características profesionales de esta población de estudio:

Con respecto a la especialidad del profesorado, al tratarse de un ciclo de grado superior, el 70% pertenece al cuerpo de profesores de Educación Secundaria y el 30% son profesores técnicos de FP.

ESPECIALIDAD

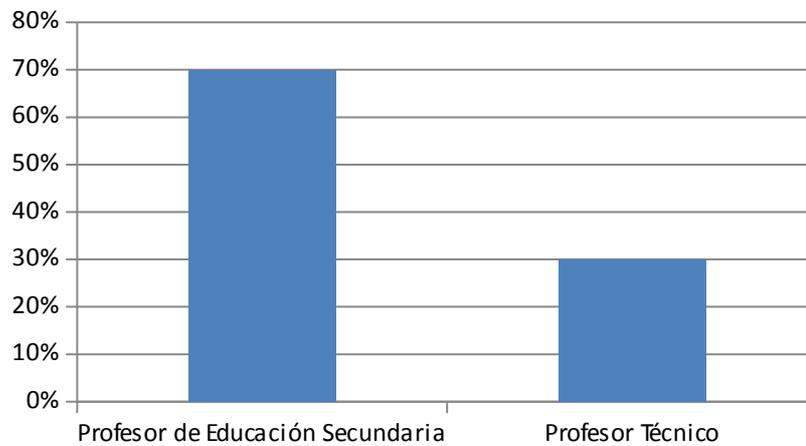


Gráfico 44: Especialidad del profesorado.

En el siguiente gráfico observamos el sexo de los profesores participantes, mayoritariamente femenino, un 70% es mujer y un 30% es hombre.

SEXO

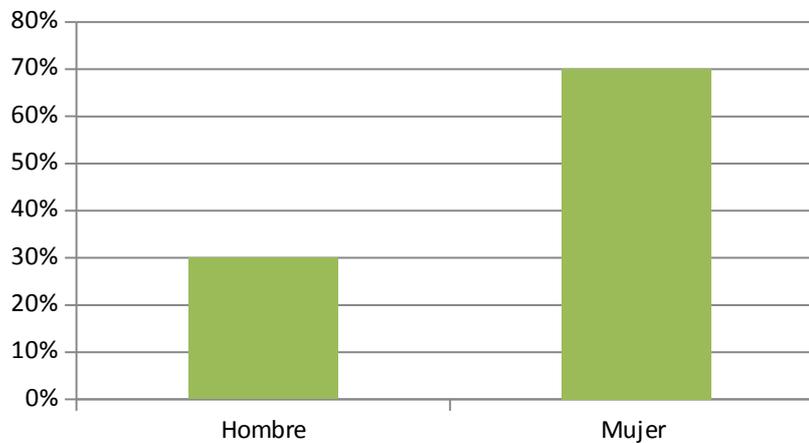


Gráfico 45: Sexo del profesorado participante.

Con respecto a la edad, todo el profesorado participante en esta formación se encuentra por encima de los 36 años. Un 60% tiene una edad entre 36 y 45 años y un 30% está entre 46 y 55 años. Solamente una profesora está en el último tramo de edad.

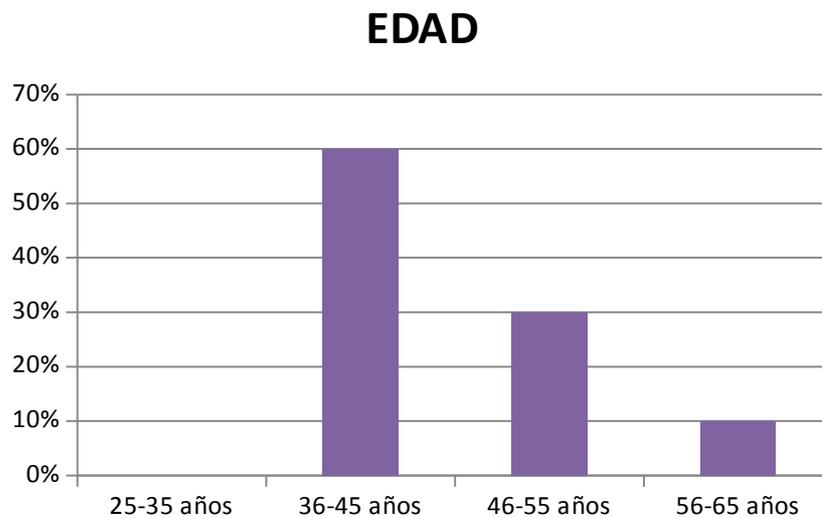


Gráfico 46: Edad del profesorado participante.

Si analizamos el tiempo trabajado como docentes, tal y como se observa en el siguiente gráfico, la mitad del profesorado lleva entre 11 y 20 años trabajando en enseñanza, incluso un 30% lleva más de 20 años. Solamente un 10% lleva entre 1 y 5 años y otro 10% entre 6 y 10 años. Esto demuestra que la mayoría del profesorado participante en esta modalidad de enseñanza está experimentado en la docencia.

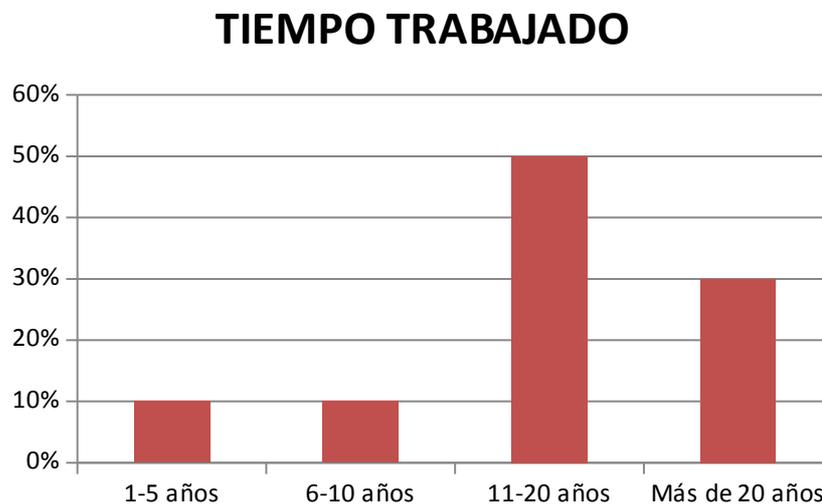


Gráfico 47: Tiempo trabajado como docentes.

Tras analizar el tiempo trabajado como docentes, es interesante conocer el tiempo que llevan trabajando en el proyecto @vanza. Como observamos en el siguiente gráfico, la mayoría del profesorado, un 60%, lleva entre 5 y 10 años participando en esta modalidad de enseñanza, lo que demuestra su implicación en el proyecto. El resto lleva

menos tiempo, motivado principalmente por la movilidad del profesorado que no tiene su destino definitivo en el centro.

TIEMPO EN PROYECTO @VANZA

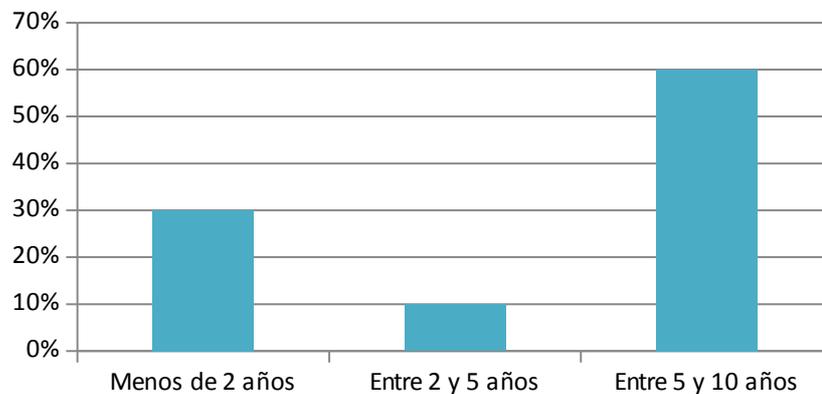


Gráfico 48: Tiempo trabajado en el proyecto @vanza.

A continuación, se analizan los resultados de los ítems del cuestionario relacionados con la formación específica del profesorado para su trabajo en la plataforma virtual @vanza y en educación a distancia.

Con respecto a la frecuencia con la que el profesorado participante ha recibido formación tecnológica para el uso de la plataforma, el siguiente gráfico nos muestra que un 80% afirma haberla recibido alguna vez, un 10% nunca, se trata del profesor que ha comenzado a trabajar en este ciclo formativo a distancia en el curso actual y solamente una profesora afirma recibir formación frecuentemente, que es la coordinadora del ciclo formativo a distancia.

FRECUENCIA FORMACIÓN TECNOLÓGICA

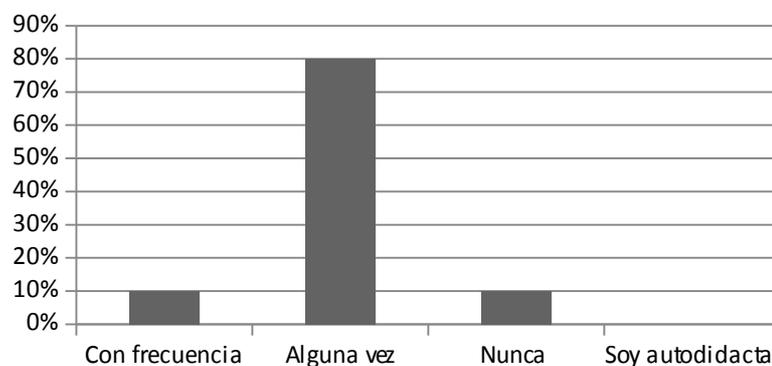


Gráfico 49: Frecuencia de formación en tecnologías para uso de la plataforma.

En cuanto a la forma en la que se ha recibido esta formación, el 50% lo ha hecho en la modalidad semipresencial, un 40% de forma presencial y el profesor que no ha recibido formación alguna en el uso de la plataforma, se declara autodidacta.

TIPO FORMACIÓN

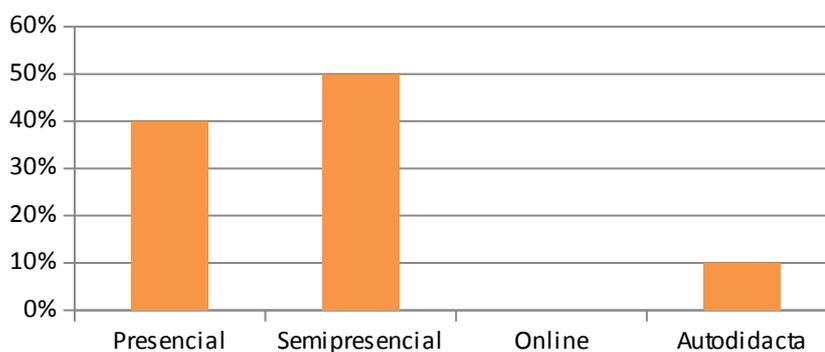


Gráfico 50: Metodología de formación del profesorado en la plataforma @vanza.

Con respecto a la adecuación de las herramientas de aprendizaje con que cuenta la plataforma @vanza, se puede ver en el siguiente gráfico que un 40% de los docentes las considera todas adecuadas y un 60% considera que algunas, en el sentido de falta de algún instrumento para mejorar. Este ítem se completa con la pregunta abierta número 11, cuyo contenido se analizará posteriormente.

ADECUACIÓN HERRAMIENTAS @VANZA

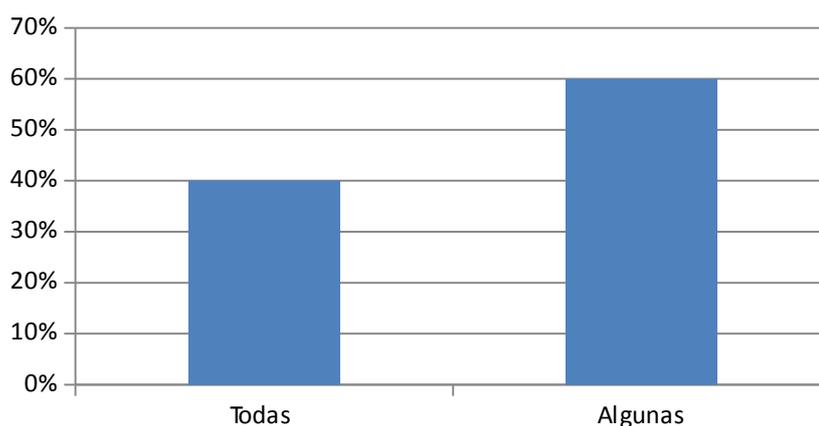


Gráfico 51: Adecuación de las herramientas de aprendizaje de la plataforma @vanza.

Tal y como se aprecia en el siguiente gráfico, el 90% del profesorado considera sencillo el uso de la plataforma @vanza y solamente un profesor se muestra indiferente ante la facilidad del aula virtual.

FACILIDAD PLATAFORMA @VANZA

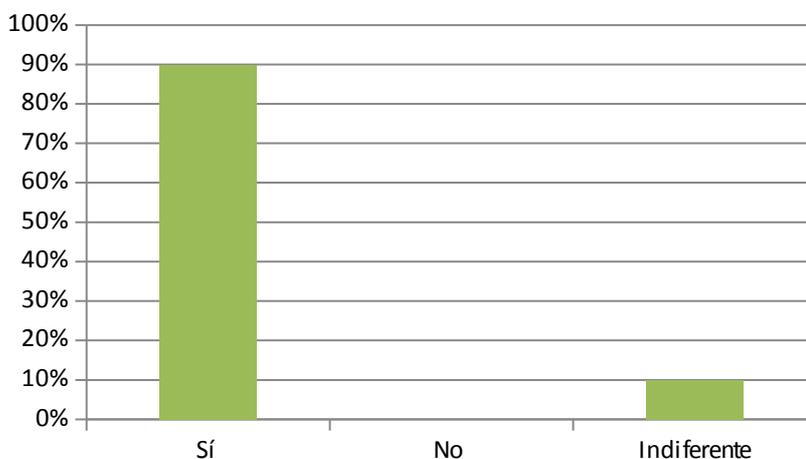


Gráfico 52: Facilidad de uso de la plataforma @vanza.

En lo referente a la formación en metodologías didácticas en educación a distancia, la mitad del profesorado participante cree que es adecuada, un 20% opina que no y un 30% se muestra indiferente ante su formación en este sentido.

FORMACIÓN METODOLOGÍA A DISTANCIA

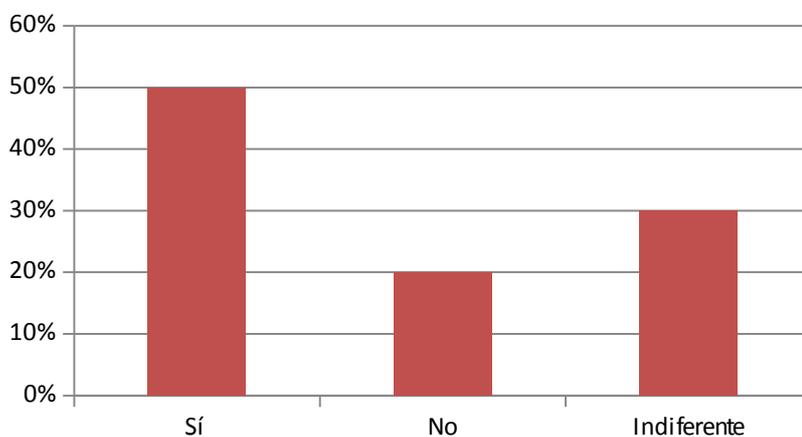


Gráfico 53: Formación del profesorado en metodología didáctica para educación a distancia.

Por último, se analizará el contenido de las dos preguntas abiertas del breve cuestionario del profesorado:

Respecto a la herramienta a introducir en la plataforma virtual para la mejora del aprendizaje del alumnado, podemos extraer los siguientes resultados:

- La mayoría del profesorado apuesta por la introducción de videoconferencias, muy útiles para facilitar la comprensión de aquellos contenidos más prácticos y que más dificultad pueden tener para el alumnado.
- Hacer más atractiva visualmente la plataforma, sobre todo para la presentación de los contenidos que, además, deben estar permanentemente actualizados.

Respecto al factor principal por el que el profesorado, desde su punto de vista y experiencia en educación a distancia, piensa que abandona el alumnado este tipo de enseñanzas, los resultados tipificados son los siguientes:

- La falta de tiempo por compaginarlo con otras obligaciones, tanto personales como profesionales.
- El aislamiento del alumnado en línea, unido a su falta de autonomía y de organización en los estudios.
- La falta de motivación y de hábitos de estudio para afrontar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La excesiva carga lectiva, puesto que algunos módulos tienen una orientación práctica y requieren una mayor dedicación de tiempo.

6. Conclusiones

Tras haber analizado los resultados procedentes de las diferentes fuentes de información tenidas en cuenta para el estudio, nos plantearemos la consecución de los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Se va a hacer una distinción entre conclusiones cerradas, en las que se mostrarán los resultados del análisis de forma sintética y conclusiones abiertas, donde se plantearán los límites del presente trabajo de investigación y la posibilidad de futuros estudios en esta misma línea.

Como punto de partida del presente trabajo de investigación, la evolución histórica de los datos disponibles en la secretaría del centro sobre matriculación y resultados académicos, permite reafirmarnos en la justificación de este estudio sobre la tendencia creciente de alumnado en la Formación Profesional a distancia y los malos resultados académicos en las dos convocatorias de cada curso. Gran parte de estos malos resultados se traducen en abandonos de alumnos que no continúan su formación a distancia.

El presente estudio fue diseñado para determinar los factores de abandono estudiantil del Ciclo Formativo en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura. Volviendo a las preguntas y a los objetivos específicos planteados al principio de este estudio y tras los hallazgos de los resultados de este TFM, ahora es posible afirmar una serie de factores de deserción y de permanencia del alumnado, con unas connotaciones determinadas en esta modalidad y en este nivel de enseñanza, lo que permitirá diseñar una serie de propuestas de mejora sobre el problema investigado.

En primer lugar, los factores de abandono en línea podemos agruparlos en los siguientes: Factores personales, laborales o profesionales, académicos, de comunicación/interacción, de diseño curricular y de formación del profesorado.

Entre los **factores personales**, la situación familiar, principalmente el estado civil del alumnado mayoritariamente femenino en este ciclo formativo y con descendientes a su cargo, unido a la falta de tiempo debido a las obligaciones familiares, es un factor determinante para el abandono. Encontramos esta evidencia en el análisis correlacional

entre estas dos variables, estado civil y obligaciones familiares. Otros factores demográficos como la edad, el sexo, el lugar de residencia o los ingresos medios no son relevantes para continuar o no en esta modalidad de enseñanza de la Formación Profesional.

Con respecto a los **factores laborales o profesionales**, la mayoría del alumnado que cursa este ciclo formativo a distancia se encuentra trabajando a tiempo completo o a tiempo parcial, lo cual le imposibilita la asistencia a clases presenciales, aunque precisamente ese horario laboral, a veces imprevisible, hace que el tiempo que pueden dedicar al estudio no sea el suficiente para ir aprendiendo y superando los contenidos de los diferentes módulos, luego se convierte en un factor de deserción escolar en estas enseñanzas. La relevancia de estos factores se basa en los resultados obtenidos en el análisis de contenido, descriptivo y correlacional del cuestionario del alumnado.

También encontramos **factores académicos**. El número de módulos en los que se matricula el alumnado, sin restricción alguna ni distinción por cursos, puede ser determinante a la hora de permanecer o no en esta educación a distancia ya que, cuanto mayor es la carga lectiva, más dificultades para atender las obligaciones online de cada módulo y para asistir a la realización del examen presencial. La dificultad para entender determinados contenidos prácticos de los diferentes módulos crea cierta ansiedad entre el alumnado y, para algunos, es un factor de abandono. Otros factores de esta categoría, como la forma de acceso al ciclo formativo de grado superior, bien con bachillerato o con prueba de acceso o la calificación media, no inciden en la permanencia o abandono en esta modalidad de enseñanza.

En lo referente a **factores relacionados con la comunicación/interacción**, el alumnado participante en esta modalidad de enseñanza e-learning de la Formación Profesional considera fundamental e imprescindible la comunicación e interacción con el tutor del curso, mientras que no le dan tanta importancia a la relación y comunicación virtual con el resto de compañeros del curso. Por todo esto, podemos establecer como una causa de abandono la falta de comunicación/interacción con el tutor docente. La relevancia de este factor la encontramos en el análisis descriptivo del cuestionario del alumnado.

Si nos referimos a **factores relacionados con el diseño curricular de los módulos**, no todo el alumnado se muestra conforme con la presentación de los

contenidos en la plataforma virtual @vanza, además de encontrarse con temarios desactualizados en materias que están en continuo cambio legislativo, lo cual les hace perder el interés en determinados módulos y les puede hacer llegar al abandono del ciclo formativo.

Con respecto a **factores de la formación del profesorado**, aunque el alumnado no cuestiona ni la formación en recursos tecnológicos, ni la formación en metodologías en este tipo de enseñanzas del profesorado y, por lo tanto, no podemos establecerlo como factor de abandono, los propios docentes consideran que se encuentran mejor formados en tecnologías que en pedagogías a distancia, luego sería un factor a mejorar. La relevancia de este factor se apoya en los resultados obtenidos en el cuestionario sobre formación del profesorado en el que prácticamente todos los profesores consideran adecuada su formación en recursos y aplicaciones tecnológicas, pero hay más diferencia de opiniones con respecto a su formación en metodologías didácticas a distancia.

Tras el análisis de resultados, no podemos establecer los factores tecnológicos, propuestos entre los objetivos, como determinantes de abandono del alumnado en línea. Este TFM ha encontrado que, por lo general, los factores relativos a las barreras tecnológicas como el acceso a Internet, el uso de los distintos instrumentos de la plataforma virtual y el manejo de herramientas ofimáticas, claves para un ciclo formativo en Administración y Finanzas a distancia, no inciden en la decisión de abandono del alumnado, el cual demuestra tener habilidades tecnológicas y digitales suficientes para moverse en este entorno virtual y en esta modalidad de enseñanza, además de valorar la ayuda prestada por los tutores externos para la resolución puntual de algún problema tecnológico.

Por otro lado, la técnica de investigación del análisis de contenido de las preguntas con respuesta abierta del cuestionario de los estudiantes, unido al análisis descriptivo de los diferentes ítems, reveló una serie de factores que podemos establecer como de permanencia del estudiante en línea. Quedan recogidos a continuación.

Este TFM ha demostrado que el alumnado valora positivamente el hecho de recibir apoyo y comprensión familiar, mientras que apenas tiene opinión sobre el apoyo de compañeros y desde el entorno de trabajo. Muchos de los alumnos participantes se

marcan esta formación como un reto y una superación personal. Podemos decir que estos factores de carácter personal contribuyen a la permanencia del estudiante en línea.

La mayoría del alumnado de este ciclo formativo tiene como expectativas futuras, tras la culminación de esta formación, la incorporación al mercado laboral o la mejora de su situación actual en el trabajo. Es, por tanto, uno de los factores de permanencia la obtención de un título oficial de Formación Profesional que, además, no podrían obtenerlo por otra vía y, así, mejorar en el difícil mercado laboral.

Para una gran mayoría de este alumnado, uno de los principales factores de motivación y, por tanto, de permanencia en su formación a distancia, es la obtención de calificaciones que reconozcan el esfuerzo realizado, sobre todo por la dificultad que encuentran en esta modalidad de enseñanza. Se trata, por tanto, de un factor de persistencia de índole académico.

Si antes establecíamos la falta de comunicación con el tutor como un factor de abandono, este TFM también ha demostrado que el recibir ánimos y apoyos del tutor de una manera continuada en el desarrollo del curso, puede repercutir en la decisión del alumnado de continuar con esta formación.

Con respecto a la metodología de esta modalidad de enseñanza a distancia, los resultados de la investigación muestran que la flexibilidad horaria y el poder compaginarlo con otras actividades de la vida personal y laboral, son factores clave para permanecer en esta modalidad de enseñanza. Los resultados cualitativos de la investigación muestran que el poder estudiar sin horario y al ritmo deseado es de lo más valorado por los estudiantes.

Otro de los propósitos de este TFM, además de conocer las causas de abandono en un ciclo de Formación Profesional a distancia, era proponer una serie de mejoras para contribuir a paliar el problema investigado. Este estudio ha mejorado nuestra comprensión y conocimientos acerca de las características pedagógicas y del perfil del alumnado online de Formación Profesional, además de permitirnos conocer los motivos por los que permanece y por los que abandonaría esta modalidad de formación, por lo que se pueden hacer las siguientes propuestas de mejora enumeradas a continuación:

- Favorecer la comunicación síncrona e interacción entre el tutor/profesor y los alumnos participantes, mediante el uso de herramientas con las que poder realizar

videoconferencias desde la plataforma virtual @vanza, además del chat. Esto contribuiría a facilitar al alumnado la comprensión de determinados contenidos de los módulos más prácticos, además de agilizar la resolución de dudas.

- Mejorar la presentación de los contenidos en la plataforma virtual y facilitar la interacción del alumnado con los mismos, haciéndolos más atractivos y motivadores. Esto, unido a una revisión periódica de los temarios de los diferentes módulos que deben estar, en todo momento, completamente actualizados.
- Hacer un giro en las estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje. No aplicar las metodologías de la educación tradicional a la educación a distancia, sino adaptar las actividades y tareas a realizar en el aula virtual aprovechando las herramientas digitales para el aprendizaje y fomentando la cooperación y el trabajo en grupos haciendo uso de las nuevas tecnologías, además de reformular el planteamiento del examen presencial teniendo en cuenta que el 100% de la formación del alumnado ha sido online.
- Dar más libertad al profesorado para el uso de unos contenidos determinados en los módulos de los que sean tutores, además de permitirles la gestión de dichos contenidos (temarios, actividades, exámenes online,...) en la plataforma virtual @vanza, lo cual haría más flexible y adaptable el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado en línea.
- Plantear formación específica para el profesorado en metodologías y competencias didácticas para una educación a distancia que dote a los docentes de las habilidades necesarias en el aprendizaje virtual, como ser capaces de captar y expresar emociones en línea, conocer cómo facilitar el aprendizaje a distancia del estudiante, tener y transmitir empatía y crear motivación online, fundamental para la permanencia de un alumno virtual a distancia.
- Crear un equipo de asesoramiento permanente para el estudiante en línea. Muchos alumnos acceden al Ciclo Formativo a distancia sin conocer la metodología, ni el currículo, ni tan siquiera la titulación a obtener. Esto podría ayudar a muchos alumnos a decidir el número de módulos a cursar, el orden en que deben hacerlo, al no diferenciarse entre módulos de primer curso y de segundo, y a conocer el tiempo requerido para el aprendizaje y la superación de los mismos.

Tras estas conclusiones cerradas, se van a plantear una serie de límites al presente trabajo de investigación y la posibilidad de futuros estudios en esta misma línea de investigación.

Una serie de advertencias han de ser tenidas en cuenta en lo que respecta al presente estudio. Una de las limitaciones más importante radica en el hecho de que no se hace un seguimiento de las anulaciones de matrícula a lo largo de los años de vida del ciclo formativo a distancia para, así, conocer qué alumnos vuelven a matricularse en años siguientes y cuáles se pueden considerar abandonos definitivos.

Los resultados de este TFM, principalmente los procedentes del análisis del cuestionario del alumnado, están sujetos a una serie de limitaciones. En primer lugar, los datos se aplican a una muestra de alumnos que supone un tercio de la población total, respondiendo aquellos estudiantes que, a un mes de la finalización del curso, están más implicados en los módulos y a los que no se les pasa por la cabeza el abandono, luego hay ciertos datos descriptivos que podemos decir que están sesgados por esta circunstancia. Por ejemplo, muchos alumnos plantean a lo largo del curso dificultades para acudir al examen presencial en la sede de Don Benito, lo cual no se ha traducido en las respuestas del cuestionario, mientras que aparecía como uno de los problemas identificados en el análisis de contenido de los mensajes de foros y correos online de la plataforma @vanza. Lo mismo ocurre con las quejas por la excesiva valoración de la prueba presencial frente a la parte online o la traducción de los malos resultados académicos de este tipo de alumnado en la muestra, la cual obtiene, mayoritariamente, una calificación superior a 5. Por otro lado, ha habido poco tiempo de respuesta al cuestionario por parte del alumnado, 15 días, con lo que podemos llegar a la conclusión de que responden los alumnos más activos y presentes en la plataforma virtual.

Este estudio tiene algunas preguntas que plantean la necesidad de una mayor investigación. Sería conveniente profundizar en las causas de abandono ampliando la muestra seleccionada a más módulos del Ciclo Formativo, así como realizar un trabajo de investigación a lo largo de todo un curso académico para conocer el momento en el que el alumnado decide abandonar, haciendo un seguimiento más personalizado y profundo.

Por otro lado, sería interesante comparar las experiencias de alumnado online de distintas familias profesionales de la Formación Profesional a distancia para, así,

establecer unas causas de abandono genéricas de este nivel educativo y otras más específicas de cada especialidad de enseñanza.

Un estudio más a fondo podría evaluar las actitudes de los tutores docentes y técnicos en la educación a distancia y ver su implicación en el curso online y su posible relación con la permanencia o abandono del alumnado en esta modalidad de enseñanza.

Para terminar este trabajo, que ha supuesto una iniciación a la investigación, esta información puede ser utilizada para desarrollar intervenciones específicas destinadas a la mejora de la Formación Profesional a distancia en España, tema muy poco estudiado en nuestro país, y a reducir la tasa de abandono de su alumnado, de interés para la Administración, para el profesorado y, principalmente, para los propios estudiantes.

7. Bibliografía

- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. *En J de Pablos (Coord.) Tecnología Educativa. La Formación Del Profesorado En La Era de Internet.*, 391–424.
- Aretio, L. G. (1994). Educación a distancia. Bases conceptuales. *ARETIO, Lorenzo G. Educación a Distancia Hoy. Madrid: Universidad de Educación A Distância*, 11–57.
- Aretio, L. G. (1999a). Fundamento y componentes de la educación a distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 43–62.
- Aretio, L. G. (1999b). Historia de la Educación a Distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 11–40.
- Arribi, J. (2013). Formación Profesional 2.0: DAFO de la FP a distancia. Recuperado a partir de <http://fptendencias.blogspot.com.es/2013/03/dafo-de-la-fp-distancia.html>
- Arribi, J. (2014, November 4). Desaprendiendo: Moodle: ¿La navaja suiza? Recuperado a partir de <http://fptendencias.blogspot.com.es/2014/11/moodle-la-navaja-suiza.html>
- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402–416.
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
<http://doi.org/10.3102/00346543055004485>

“Factores de abandono de la Formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso: Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura”

Pedro de la Peña Redondo

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas.

Digithum, UOC, 7. Recuperado a partir de <http://www.uoc.edu/digithum/dt/esp/borges.html>

Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum*,

UOC, 9. Recuperado a partir de <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.html>

Borup, J., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2013). The nature of adolescent learner interaction in a virtual high school setting. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 153–167.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento.*, 3(1), 1–10.

Cantaluppi, R. (n.d.). Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia. Recuperado a partir de <https://www.google.es/search.abandono.html>

Carrión, J.M. (2005). Una mirada crítica a la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 35(8). Recuperado a partir de http://www.rieoei.org/edu_dist4.html

Chauptart, J. M., Corredor, M. V., & Marin, G. (1997). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. *Encuentro Internacional de Educación a Distancia Del Instituto de Educación a Distancia de La UIS.* Recuperado a partir de <http://www.geocities.ws/teleconferencias/tutorestudianteynuevorol.PDF>

Chávez, F.J., Panchi, A., & Montoya, S. (2007). Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos. *Innovación Educativa*, 7(39), 5–17.

Consejería de Educación y Cultura Junta de Extremadura. (n.d.). @vanza. Recuperado February 19, 2015, from <https://avanza.educarex.es/portal/principal/index.jsp>

Contreras, A. (2011). La educación a distancia en la Formación Profesional. In *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 195–198). Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3772967>

“Factores de abandono de la Formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso: Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura”

Pedro de la Peña Redondo

- Delgado, K. (2005). Las plataformas en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 8–26.
- Donolo, D., Chiecher, A., & Rinaudo, M.C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia.*, 10, 1–14.
- Enders, E. G., & Velásquez, L. M. (2014). La educación a distancia como escenario de desarrollo académico e innovación en educación superior. Aproximación a un enfoque general de evaluación de la innovación. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale Di Scienze Dell'educazione E Della Formazione*, 10(3), 185–198.
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., & Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 5(9), 45–55.
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in university continuing education online classes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(3). Recuperado a partir de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/375>
- García, E. (2007). El abandono en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3). Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471855>
- García-Tinizaray, D., Ordoñez-Briceño, K., & Díaz, J. C. T. (2014). Learning analytics para predecir la deserción de estudiantes a distancia. *Campus Virtuales*, 3(1), 120–126.
- García, V. (2013). La enseñanza on-line. In *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho / coord. por Ignacio Calatayud Prats, Guillermo José Velasco Fabra; Daniel Berzosa López (dir.), Carlos Cuadrado Pérez (dir.)* (pp. 185–196). Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555762>
- George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS step by step: a simply guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing.

“Factores de abandono de la Formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso: Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura”

Pedro de la Peña Redondo

- Herrador, T.C., & Hernández, M. (2013). Un estudio del e-learning para adultos en educación universitaria a distancia: Un análisis estadístico sobre el rendimiento de estudiantes de Contabilidad Financiera en la UNED. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 16(2), 33–57.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de La Educación*, 17, 91–107.
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 245–260.
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278–301.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A Review of Online Course Dropout Research: Implications for Practice and Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185–204.
- Marino, R. A. (2002). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(1), 9–28.
- Mora, L. F. M. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo: Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173–196.
- Nieto, R.A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España Y Portugal.*, 14(19). Recuperado a partir de <https://www.google.es/search?newwindow=1&site.html>

“Factores de abandono de la Formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso: Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura”

Pedro de la Peña Redondo

- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Número Monográfico II, 16. Recuperado a partir de http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf?div_locati
- Ortega, J. A. (2014). E-learning positivo: Bienestar y felicidad en la enseñanza a distancia. *Etic@ Net*, 1(14). Recuperado a partir de <http://www.grupoteis.com/revista/index.php/eticanet/article/viewFile/44/38>
- Otero, W. R. I., & Gil, D. J. G. (2013). El currículo y la educación a distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 109–132.
- Panchi, A., & Chávez, F.J. (2005). Factores relacionados con el abandono de estudios de los alumnos de educación superior a distancia. Una experiencia. *Encuentro Internacional de Educación Superior*. Recuperado a partir de <https://www.google.es/search?newwindow=1&q>
- Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 22(3), 41–62.
- Rivera, D.E. (2011). *Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia*. Nova Southeastern University. Retrieved from <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera-index.html>
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17(2), 75–93.
- Rostaminezhad, M.A., Nozayani, N., Nozori, D., & Izziy, M. (2013). Factors Related to E-learner Dropout: Case Study of IUST Elearning Center. *Science Direct*, 83, 522–527.
- Ruiz, C., Mas, O., & Tejada, J. (2008). El uso de un entorno virtual en la enseñanza superior: una experiencia en los estudios de pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona

“Factores de abandono de la Formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso: Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia en Extremadura”

Pedro de la Peña Redondo

(UAB) y la Universitat Rovira i Virgili (URV). *Revista Iberoamericana de Educación.*, 46(3), 1–14.

Sáez, J. (2010). Informe sobre la Formación Profesional a distancia en España. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (25), 1–20.

Salinas, L.A., Chinchilla, P.E., & Payares, J. (2012). Deserción escolar en el Bachillerato virtual de la Universidad La Gran Colombia con base en la caracterización de la población. Recuperado a partir de <https://www.google.es/search?newwindow=1&site=&source>

Tello, S. F. (2007). An analysis of student persistence in online education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 3(3), 47–62.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33–51.

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9.

Varón, C. A. S. (2010). La educación a distancia, reduce las distancias. *Punto de Vista*, 1(2), 9–22.

Vásquez, C.R., & Rodríguez, M.C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Centro*, 37(3-4), 107–122.

Anexos

Anexo I. Carta de presentación del cuestionario a los alumnos.

Estimado/a:

Dada tu condición de alumno/a del **Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas a distancia**, me pongo en contacto contigo para solicitar tu colaboración en la investigación que estamos llevando a cabo dentro del Máster en Educación Digital y tendente a realizar mi Trabajo Fin de Máster sobre las causas de abandono escolar en la modalidad a distancia de un Ciclo Formativo de Grado Superior.

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Tu participación consistiría en contestar un cuestionario. El cuestionario se rellenará online, sin que en ningún caso tengas que dar datos personales que pudieran identificarte.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer las preguntas que consideres oportunas durante tu participación, pudiéndote retirar del mismo en cualquier momento sin que eso te perjudique de manera alguna.

Agradeciendo tu colaboración, recibe un afectuoso saludo,

Pedro de la Peña.

Anexo II. Cuestionario del alumnado.

CUESTIONARIO SOBRE EL ESTUDIO DE LAS CAUSAS DE ABANDONO EN FORMACIÓN PROFESIONAL A DISTANCIA.

**A continuación encontrará una serie de preguntas sobre la educación a distancia.
Por favor, MARQUE la respuesta que crea conveniente.**

1. Sexo:

Hombre.

Mujer.

2. Edad:

Entre 18 y 24 años.

Entre 25 y 29 años.

Entre 30 y 34 años.

Entre 35 y 39 años.

Entre 40 y 44 años.

45 o más años.

3. Estado civil:

Soltero/a.

Soltero/a con descendientes.

Casado/a.

Casado/a con descendientes.

4. Situación laboral:

Trabajo a tiempo completo.

Trabajo a tiempo parcial.

Desempleado/a.

5. Lugar de residencia (respecto de la sede de Don Benito):

Don Benito.

A menos de 50 Km de Don Benito.

Entre 50 y 100 Km de Don Benito.

A más de 100 Km de Don Benito.

6. Ingresos medios anuales:

Entre 0 y 5.000 €.

Entre 5.001 y 10.000 €.

Entre 10.001 y 15.000 €.

Entre 15.001 y 20.000 €.

Más de 20.000 €.

7. Forma de acceso al Ciclo Formativo de grado superior:

Bachillerato.

Prueba de acceso.

Otro Ciclo Formativo de grado superior.

Carrera Universitaria.

8. Número de módulos en los que se encuentra matriculado:

Entre 1 y 3.

Entre 4 y 6.

7 o más.

9. Nota media aproximada de lo cursado hasta ahora:

Entre 0 y 4,99.

Entre 5 y 7,99.

Entre 8 y 10.

10. Expectativas futuras tras la culminación del Ciclo Formativo:

Estudios universitarios.

Incorporación al mercado laboral.

Mejora en el actual puesto de trabajo.

A continuación, se le solicita su opinión (marque una “X”) sobre la afirmación que aparece en los siguientes items atendiendo al siguiente criterio:

MD: Muy en desacuerdo.

D: Desacuerdo.

I: Indiferente:

A: Acuerdo.

MA: Muy de acuerdo.

Nº ITEM	AFIRMACIÓN	OPINIÓN				
		MD	D	I	A	MA
11.	Estudio a distancia porque mi vida personal o profesional me impide acudir a clases presenciales.					
12.	Las responsabilidades familiares me impiden dedicar el tiempo que necesito a mis estudios.					
13.	El horario laboral me impide estudiar lo que realmente necesito.					
14.	Recibo el apoyo de mis familiares y amigos para continuar con mis estudios a distancia.					
15.	Cuento con el apoyo y la ayuda de mi					

	empresa y compañeros de trabajo para concluir esta formación.					
16.	La educación a distancia me ha hecho una persona más autónoma y responsable en mis estudios.					
17.	Dispongo con facilidad de conexión a Internet para acceder a la plataforma.					
18.	La plataforma @vanza es sencilla de utilizar.					
19.	Dispongo de nociones básicas y suficientes sobre el empleo de herramientas ofimáticas.					
20.	Tengo dificultad para encontrar y usar las distintas herramientas que me ofrece la plataforma.					
21.	Dispongo de la información y de la ayuda necesaria para superar los problemas técnicos de la plataforma.					
22.	Utilizo con frecuencia los instrumentos de comunicación con otros compañeros del curso.					
23.	Considero fundamental la comunicación con el tutor del curso.					
24.	En el curso a distancia me siento solo.					
25.	Valoro los ánimos a continuar por parte del profesorado.					
26.	El tutor responde a mis cuestiones en un tiempo razonable.					
27.	En el curso me siento parte de una comunidad de aprendizaje.					
28.	Son suficientes las herramientas de comunicación (correos, foros, chats) de la plataforma.					
29.	Los contenidos de los módulos están adaptados al nivel de enseñanza y son fáciles de entender.					
30.	Los recursos de las distintas unidades son útiles para profundizar en el conocimiento del tema.					
31.	La forma de presentación de los contenidos es atractiva y motivadora.					

32.	El número de tareas y actividades online es el adecuado para el aprendizaje.					
33.	El calendario de apertura y cierre de las distintas unidades de los módulos es el más adecuado.					
34.	Las fechas de los exámenes presenciales son adecuadas.					
35.	Tengo dificultad para acudir al examen presencial a la sede de Don Benito.					
36.	Considero que el examen presencial está relacionado con los contenidos trabajados en la plataforma online.					
37.	El porcentaje de evaluación asignado a cada parte del curso (online y examen presencial) es el correcto.					
38.	Recibo respuestas adecuadas de los tutores didácticos y técnicos cuando es necesario.					
39.	Considero que la formación en recursos y aplicaciones tecnológicas del profesorado es la adecuada.					
40.	Considero que la formación en metodologías didácticas a distancia del profesorado es adecuada.					
41.	Considero la educación a distancia una enseñanza de calidad.					
42.	Me encuentro satisfecho/a con la educación a distancia y la recomendaría.					

A continuación, dispone de dos preguntas abiertas para completar el cuestionario.

43. ¿Qué factores te motivan para permanecer en esta modalidad de enseñanza a distancia?

44. ¿Qué factores te empujarían para abandonarlo?

Anexo III. Cuestionario del profesorado.

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN A DISTANCIA (PROFESORADO).

A continuación, encontrará una serie de cuestiones relacionadas con la educación a distancia. Marque la respuesta que crea conveniente.

1. Especialidad:

Profesor Técnico.

Profesor de Educación Secundaria.

2. Sexo:

Hombre.

Mujer.

3. Edad:

25-35 años.

36-45 años.

46-55 años.

56-65 años.

4. Tiempo trabajado como docente:

Entre 1 y 5 años.

Entre 6 y 10 años.

Entre 11 y 20 años.

Más de 20 años.

5. Tiempo que lleva trabajando en el proyecto @vanza:

Menos de 2 años.

Entre 2 y 5 años.

Entre 5 y 10 años.

6. ¿Ha recibido formación tecnológica específica para el uso de la plataforma @vanza?

Con frecuencia.

Alguna vez.

Nunca.

Soy autodidacta.

7. ¿Cómo ha recibido la formación?

Presencial.

Semipresencial.

Online.

Autodidacta.

8. ¿Considera adecuadas las herramientas de aprendizaje con que cuenta la plataforma?

Sí, todas.

Sí, algunas.

No.

9. ¿Considera fácil el manejo de la plataforma @vanza?

Sí.

No.

Indiferente.

10. ¿Cree que es adecuada su formación en relación a las metodologías didácticas que deben usarse en formación a distancia?

Sí.

No.

Indiferente.

A continuación, encontrará dos preguntas abiertas para completar el cuestionario.

11. ¿Qué herramienta introduciría en la plataforma @vanza para mejorar en el aprendizaje del alumnado?

12. Desde su punto de vista y su experiencia en educación a distancia, ¿cuál cree que es el factor principal por el que abandonan los alumnos este tipo de enseñanzas?