



Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia

Nuevos escenarios, experiencias y tendencias



Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias

Editores: Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama

© UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS
Calle Los Lirios 144, San Isidro. Lima 27
Teléfono (01-51) 422-1808.
e-mail: r_alarcon@uap.edu.pe
web-site: <http://dued.uap.edu.pe>

FONDO EDITORIAL

Av. Paseo de la República 1773
Teléfono: (01-51) 265-5022 anexo (27)
Web-site: <http://www.uap.edu.pe>
Director del Fondo Editorial UAP
Dr. Omar Aramayo
e-mail: o_aramayo@uap.edu.pe

© VIRTUAL EDUCA - Observatorio de la Educación Virtual de
América Latina y el Caribe - Universidad de la Empresa.
Soriano 959, Montevideo, Uruguay.
Teléfono (598.2) 9002442 int. 133.
Correo electrónico: claudiorama@gmail.com

Corrección de texto: Frank Zavaleta Tejedo
Diseño y edición gráfica: Victor Millán Salazar

Impresión: Talleres Gráficos de la Universidad Alas Peruanas.
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N.º 2014-07238
Nº ISBN: 978-612-4097-88-1
Derechos reservados: UAP
Primera edición: Lima, 2014

Se autoriza la reproducción de estos artículos siempre que se identifique su procedencia.
Los artículos que aparecen en este libro expresan las opiniones personales de sus autores.
DISTRIBUCIÓN GRATUITA

¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados

Por

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua

Profesora de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Past Directora del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) – UNED, España
asanchez-elvira@psi.uned.es

Resumen

La formación a distancia, y muy especialmente la que se lleva a cabo en entornos virtuales, está creciendo de forma exponencial. Sin embargo, el abandono inicial de los estudiantes en esta modalidad educativa es elevado. Las investigaciones realizadas revelan que son varias las razones fundamentales de este fracaso pudiéndose señalar especialmente, por un lado, el desconocimiento de la metodología y del manejo de las tecnologías que requiere la formación en línea y, por otro, la falta de autonomía y autorregulación del aprendizaje, factores claves para el éxito en este tipo de entornos educativos.

Para hacer frente a estas dificultades, las universidades proponen distintas vías de acción basadas en el estudio y detección de las necesidades de sus estudiantes y destinadas a la orientación y entrenamiento de los mismos durante las primeras etapas o meses de su formación. En ese sentido, aquellas propuestas que presentan un carácter institucional e integrador parecen ser las más prometedoras.

En el presente trabajo se repasan los estudios y propuestas realizados en este campo y se muestran las investigaciones y acciones desarrolladas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, en el marco del denominado Plan de Acogida Institucional.

Palabras clave: Aprendizaje regulado, aprendizaje virtual.

I. Aprender en línea, una modalidad creciente pero... ¿están los estudiantes preparados?

El aprendizaje virtual ha supuesto, supone y supondrá cambios sustanciales en todos los niveles educativos, siendo especialmente importante su contribución al ámbito universitario y de formación a lo largo de la vida. Su impacto se refleja, tanto en lo relativo al funcionamiento de las universidades a distancia más tradicionales, como en la incorporación y flexibilización de esta modalidad en las universidades presenciales, el desarrollo de universidades virtuales y la potenciación de los programas de formación a lo largo de la vida. Conceptos actuales como los aprendizajes híbridos y ubicuos, el aprendizaje móvil o el último fenómeno de desarrollo exponencial, los llamados MOOCs (Massive Online Open Courses), no son sino un buen ejemplo de ello (ver Haggard, 2013 y Oliver, Hernández-Leo, Daza, Martín y Albó, 2014 para una revisión).

Lo cierto es que los entornos de formación en línea presentan ventajas fuera de toda duda, pero no es menos cierto que generan demandas cada vez más complejas y, en consecuencia, retos, dificultades y desafíos que hay que afrontar necesariamente. Uno de ellos radica en el desconocimiento y la falta de preparación inicial de los propios estudiantes a la hora de desenvolverse en esta modalidad, lo que suele traducirse en mayores niveles de fracaso, frustración y descontento. Si a ello le añadimos las peculiaridades y la heterogeneidad propias y conocidas de los estudiantes a distancia tradicionales, mayoritariamente adultos que trabajan y que, quizás, lleguen con conocimientos previos insuficientes, o haga tiempo que hayan dejado de estudiar, estas dificultades se hacen aún mayores.

Una de las principales consecuencias de la falta de preparación es el abandono y, por tanto, no solo el fracaso del estudiante sino también del programa y la institución. En

las modalidades a distancia y, entre ellas, la modalidad virtual, las tasas de abandono son más elevadas que en el sistema educativo tradicional, situándose entre el 25% y el 60% (Carr, 2000; Levy, 2007; Parker, 1999; Simpson, 2004; Tello, 2002; Youngju y Choi, 2011). Por tanto, la deserción de sus estudiantes es uno de los grandes retos que deben afrontar los administradores y los responsables del diseño de programas en línea, así como quienes los imparten (Youngju y Choi, 2011).

Universidades de parecido volumen de estudiantes, como son la Open University de UK o la UNED de España (entre 180.000 y 250.000 estudiantes inscritos cada año, respectivamente), sitúan sus cifras de abandono entre el 30% y el 40%, básicamente entre el comienzo del curso y las primeras tareas (Simpson, 2003). El abandono durante el primer año es, en consecuencia, especialmente importante; así lo muestran las variaciones en torno al 50% sin re-matriculación a lo largo de la historia en la UNED (Luque, García y de Santiago, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, Luque Pulgar, de Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2013; de Santiago, 2011).

No obstante, bien es cierto, también, que hablamos de universidades de carácter masivo, en las que el número de estudiantes es sensiblemente superior al del resto de instituciones universitarias del país. Así, por ejemplo, la UNED es la universidad con mayor número de estudiantes en España, claramente distanciada de la siguiente, la Universidad Complutense, con menos de la mitad de los estudiantes de la UNED¹. Sin embargo, el número de estudiantes inscritos se reduce sensiblemente en el segundo año de matrícula. Ahora bien, a la hora de presentar las tasas de abandono en este tipo de instituciones, no debe obviarse que la mayor parte de estudiantes lo lleva a cabo sin haberse presentado a su primer examen. Un ejem-

¹ Estadísticas universitarias del Instituto Nacional de Estadísticas (INE)

plo podemos encontrarlo en la Figura 1. La gráfica representa la situación de la cohorte 2004-2005 en la UNED, a los cuatro años² de inicio de sus estudios (informe interno del IUED sobre abandono en la UNED, 2009). En ella puede apreciarse que *el 44% había abandonado definitivamente a los cuatro años; sin embargo, un 30% lo hizo sin haberse presentado nunca a examen, el 8% habiendo suspendido algunos exámenes y solo el 6% con exámenes aprobados.*



Figura 1: Análisis de las pautas de abandono en la UNED, en la cohorte de 2005

Con la puesta en marcha de los nuevos grados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el curso 2009-2010, los primeros datos apuntan a que el abandono podría estarse reduciendo, acercándose a los niveles de 1995, los niveles más bajos encontrados en la serie histórica (Luque, García y de Santiago, 2013). El informe resalta que, en la primera cohorte de los grados, la deserción se ha situado en el 39% a los dos años, frente al promedio del 45-46% de las 16 cohortes anteriores, entre los años 1995 y 2010 (de Santiago, 2011). Estos resultados preliminares podrían estar indicando la eficacia de los cambios metodológicos y los recursos que los nuevos planes de estudio están aportando al estudiante en un modelo especialmente apoyado en el uso de las TIC (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009).

² Dadas las peculiaridades y dificultades de la educación a distancia, la ANECA considera abandono en la UNED a la no re-matriculación en un periodo de 4 años, a diferencia de los dos de las universidades presenciales

En definitiva, a la hora de interpretar las tasas de abandono y estudiar medidas de apoyo, podría considerarse que las tasas de abandono en las modalidades a distancia están “infladas” por el gran abandono existente en el primer año debido a los estudiantes que nunca llegaron a examinarse. No obstante, cabe discriminar, a su vez, entre los que se matricularon pero nunca más tuvieron contacto con la institución y los que llegaron a intentarlo. Es decir, si bien la casuística de razones para el abandono que pueden afectar a los adultos tradicionalmente matriculados en estudios universitarios a distancia, no directamente relacionadas con el fracaso del estudiante o la falta de apoyo o calidad de la institución, es muy amplia, los esfuerzos por prevenir el abandono deben estar dirigidos, fundamentalmente, a quienes sí lo intentaron pero se encontraron con dificultades derivadas, tanto de un apoyo ineficaz del sistema como de su propia falta de habilidades y competencias.

1.1. ¿Qué conduce al abandono de los estudiantes y qué facilita su éxito en entornos en línea?: la importancia del aprendizaje autorregulado

Tinto propuso, en su modelo general sobre el abandono de 1975, la importancia de detectar las necesidades de los estudiantes. Kember aplica en 1995 este mismo modelo al abandono de los estudiantes adultos en el marco de la educación a distancia. Así, el nivel de *percepción de integración social y académica* del alumnado en el sistema es uno de los factores clave a la hora de explicar sus niveles de motivación y el compromiso con sus estudios. Otros aspectos, como son los objetivos iniciales o el apoyo recibido (tanto por parte de la institución como del entorno próximo), son también variables relevantes a la hora de explicar la mayor o menor integración de los estudiantes.

En lo que respecta a la modalidad de aprendizaje en línea, desde que Parker considerara

en el año 1999 que se había prestado poca atención al estudio de las causas de abandono, se ha ido avanzando progresivamente. En la actualidad disponemos, ya, de datos concluyentes, algunos de ellos derivados de estudios de carácter longitudinal, tanto en lo relativo a las razones del abandono y fracaso de los estudiantes en los entornos virtuales como a los factores que posibilitan su éxito académico e integración. Así, entre los principales factores que pueden señalarse como causas de abandono, así como de dificultades para el estudio e insatisfacción, en general, se encuentran consistentemente los siguientes, algunos de origen institucional y otros de carácter personal (Lee y Choi, 2011; Levy 2007; Moon-Heum, 2012; Tresman, 2002):

Institucionales

- Falta de información y orientación.
- Problemas con el diseño y materiales de los cursos.
- Una interacción y comunicación escasa con los responsables (administrativos y docentes).
- Falta de un apoyo institucional eficiente.
- Dificultad de las materias.

Personales

- Niveles insuficientes de formación previa.
- Carencia de competencias digitales y desconocimiento del manejo del ordenador y la navegación por Internet.
- Falta de tiempo, percepción de sobrecarga y exceso de responsabilidades que son incompatibles con la dedicación al estudio.
- Manejo del tiempo ineficiente, procrastinación, falta de persistencia.
- Poca motivación intrínseca, motivos extrínsecos, percepción de falta de competencia o auto-eficacia, ansiedad académica, expectativas poco realistas, etc.
- Falta de estrategias y hábitos de estudio eficientes, en general, y especialmente aplicados a entornos en línea, en particular.

Como puede apreciarse, muchos de estos factores radican en características personales del estudiante que se requieren para un afrontamiento exitoso de los estudios en una modalidad a distancia/en línea. En esta dirección, Wanga, Pengb, Huangb, Houc y Wangb (2008) señalan que la investigación relativa a los factores psicológicos de los estudiantes a distancia es, sin embargo, escasa y que debe abundarse más en ella.

En este sentido, la mayoría de los estudios evidencian, justamente, la importancia para la integración del estudiante de determinados procesos psicológicos, especialmente en contextos donde la autonomía es esencial, como es el caso del aprendizaje en línea. Estas propuestas derivan, entre otras, de las realizadas por Knowles (1975) en relación a las características del aprendizaje adulto. Para Knowles, aprender de forma autónoma implica:

- Tomar la iniciativa en el proceso de aprendizaje.
- Llevar a cabo un diagnóstico previo de las necesidades propias de aprendizaje, con o sin la ayuda de otros
- Formular metas de aprendizaje propias.
- Identificar los recursos humanos y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.
- Elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas.
- Llevar a cabo un proceso de autoevaluación de los resultados del aprendizaje.

En la misma línea, Azevedo y Cromley (2004) señalan que los mejores estudiantes en línea son aquellos que dedican la mayor parte de su tiempo a llevar a cabo tareas relativas a la planificación, organización del tiempo, monitorización de su trabajo y uso de estrategias de aprendizaje efectivas, reduciendo, además, factores negativos como la tendencia a procrastinar (Wolters, 2003). Una planificación del tiempo efectiva es, ciertamente, un factor crítico cuando el es-

tudiante tiene que organizarse de forma autónoma. De hecho, Mason (2011), describe el problema del manejo del tiempo como “la nueva distancia”, indicando que la falta de tiempo, más que los problemas derivados de la distancia, es uno de las razones principales de abandono en entornos en línea.

Todos estos procesos son los que están englobados bajo el concepto de *aprendizaje autorregulado* propuesto por autores como Zimmerman (2000), Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) o Pintrich (2004) en sus distintos modelos. Los estudiantes autorregulados son aquellos que aprenden de forma activa, involucrándose en su proceso metacognitiva, motivacional y comportamentalmente (Zimmerman, 2000).

Prácticamente todos los modelos de autorregulación plantean tres fases principales que constituyen el *ciclo del aprendizaje autorregulado* (Zimmerman, 2000): 1) una primera *fase de planificación*, en la cual tienen especial importancia las creencias, expectativas y motivos adaptativos (ej. sentirse eficaz y competente, creer que se puede controlar el proceso y estar motivado de forma intrínseca), así como llevar a cabo una regulación activa para la consecución de los objetivos propuestos mediante el establecimiento de metas concretas y de una planificación y organización adecuados para un buen manejo del tiempo; 2) una segunda *fase de ejecución*, donde deben seleccionarse y ponerse en marcha las principales estrategias para el logro de los objetivos planteados, perseverar y esforzarse en su consecución, así como mantener un adecuado control emocional y automonitorizarse en el proceso; y 3) una tercera *fase de evaluación*, donde la persona autorregulada reflexiona, se autoevalúa y puede proponer un nuevo ciclo de mejora o establecer nuevos objetivos (Figura 2).

El aprendizaje autorregulado es, por tanto, una variable personal clave para el éxito académico en entornos educativos tradicionales (Zimmerman, 1989; Schunk y



Figura 2: El ciclo del aprendizaje autorregulado (adaptado de Zimmerman, 2000 y Pintrich, 2004)

Zimmerman, 2006) y parece ser, aún, más importante en entornos a distancia/virtuales (Bol y Garner, 2011). Así lo muestran las investigaciones realizadas y puede constatar en las amplias revisiones de estudios realizados (e.j. Liang y Tsai, 2014, Winters et al, 2008). La educación a distancia tradicional, y las modalidades en línea, incluyendo las más recientes como los MOOCs, enfatizan especialmente la necesidad de que los estudiantes sean autónomos, dirigiendo y regulando su propio proceso de aprendizaje (Dabbagh y Kitsantas, 2004).

1.2. Importancia de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la UNED

Conscientes de la importancia de estos factores, el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED ha venido llevando a cabo, desde el 2002, distintas investigaciones conducentes a estudiar los factores psicosociales asociados al éxito y fracaso de sus estudiantes, así como a sus niveles de ajuste y bienestar, centrándose especialmente en los factores relativos a la autorregulación del aprendizaje y variables relacionadas con el mismo. Consideramos que es importante que las instituciones lleven a cabo este tipo de investigaciones para poder comprender mejor las necesidades,

carencias y dificultades de sus estudiantes, así como sus fortalezas, de cara a desarrollar modelos de apoyo así como una prevención eficaz del abandono.

Estos estudios se han concentrado, fundamentalmente, en las siguientes investigaciones:

- La Investigación *Perfiles Psicosociales y rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la UNED*, desarrollada por un equipo del IUED y profesores del Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la UNED, financiado por el Vicerrectorado de Investigación. Este estudio se realizó a través de una encuesta incluida en la matrícula del curso 2002-2003 a la que respondieron más de 50.000 estudiantes. La encuesta incluyó numerosos factores psicosociales que están siendo objeto de diversos análisis, a fin de analizar el valor predictivo, a corto y largo plazo, de las variables evaluadas sobre el rendimiento académico de los participantes (ej. Sánchez-Elvira Paniagua, Pérez-García, Bardisa, Fernández, Amor y Rueda, 2002; Sánchez-Elvira, Paniagua 2005; Sánchez-Elvira Paniagua, Fernández y Amor, 2004, 2006).
- Estudios anuales, también de carácter psicosocial, tanto transversales como longitudinales, llevados a cabo en línea con los estudiantes nuevos en el contexto del *Plan de Acogida Virtual (PAV)* del que posteriormente hablaremos. Estos estudios recogen información de interés en varias fases a lo largo del primer curso académico: fases de inicio, anterior a los exámenes y posterior a los mismos (ej. Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, en prensa).
- Estudios específicos desarrollados en línea con estudiantes nuevos participantes en la Red de Investigación en *Innovación Docente Engáncha-TE*

(*Red para el aprendizaje humano óptimo*) (ej. Sánchez-Elvira-Paniagua, Lisbona, González-Brignardello, Palací y López-González, 2012, González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013).

- Estudios realizados con participantes en línea de cursos diversos, tanto estudiantes nuevos como estudiantes de cursos de posgrados no oficiales, dirigidos o coordinados por el propio IUED, así como en el contexto de participantes en el *MOOC Ibervirtual: Competencias Digitales Básicas* (ej. Sánchez-Elvira, 2004, 2006; Sánchez-Elvira, 2013).
- Estudios de carácter cualitativo con egresados y estudiantes que abandonaron (ej. Luque, García y de Santiago, 2013).

Los estudios realizados incorporan una batería de escalas de mayor o menor amplitud, tanto sociodemográficas como psicológicas, incluyendo también cuestiones relacionadas con el uso de las TIC y la metodología propia de estudio. Se aborda el análisis de distintas variables psicológicas de interés (en función del tipo de estudio y sus participantes) y se incluyen aquellas que la investigación mundial va destacando en este campo: características vinculadas a los aspectos motivacionales, estrategias de autorregulación y hábitos de estudio y otras variables de personalidad vinculadas al aprendizaje como la responsabilidad, la percepción de competencia o la autoeficacia, así como, más recientemente, el engagement, la procrastinación, la resiliencia o el burnout en entornos académicos. Se valoran también los estados de ánimo en distintos momentos del curso, los obstáculos y dificultades encontrados, la percepción de preparación ante los exámenes y la atribución del éxito o el fracaso en los exámenes realizados. En última instancia, se pretende conocer qué predice el bienestar de los estudiantes, así como su rendimiento académico, a través de una perspectiva multivariada.

De forma muy resumida, dado que excede los objetivos de este tema, podemos resal-

tar algunos hallazgos consistentes y acordes con los resultados habituales en las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado:

- Una clara agrupación de los estudiantes en dos amplios perfiles relativos al uso de estrategias y hábitos de aprendizaje, el primero que podría denominarse *autorregulación eficiente*, constituido por planificación y organización de la información, persistencia, procesamiento profundo y superficial de la información y pautas fijas de estudio; y el segundo *autorregulación deficiente* constituido por ansiedad, manejo ineficaz del tiempo, procesamiento superficial y evitación de las dificultades (Sánchez-Elvira Paniagua, Fernández y Amor, 2004, 2006, ab).
- La vinculación de la autorregulación eficiente con mayores niveles de motivación intrínseca, percepción de competencia, esfuerzo, persistencia y control emocional; así como lo contrario en la deficiente, presente en los estudiantes con mayor motivación extrínseca, menor persistencia y esfuerzo y mayores niveles de ansiedad (Sánchez-Elvira Paniagua, Fernández y Amor, 2004).
- El importante papel desempeñado, asimismo, por la procrastinación y el engagement académicos, características inversas aunque moderadamente relacionadas. Mientras los procrastinadores muestran menor persistencia, sentirse peor preparados para los exámenes, una autorregulación menos eficiente y menos ánimo positivo, los estudiantes engaged o comprometidos se caracterizan por lo mismo, pero en sentido contrario, mostrando autorregularse eficientemente, esforzarse y persistir, replicando estudios previos (Brooks, Brooks y Godstein, 2012). Especialmente potente es la relación entre la Procrastinación y el manejo ineficaz del tiempo (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Sánchez-Elvira-Paniagua, Lisbona, González-Brignardello, Palací y López-González, 2012). Estos datos son similares a los informados, entre otros, por Lay y Schouwenburg (1993) o Schouwenburg (2004). Asimismo, se ha observado que el engagement puede moderar los efectos nocivos de la procrastinación (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013).
- Se constata que la autorregulación del aprendizaje es un predictor personal importante del éxito o el fracaso académico, siendo la dificultad para *organizar el tiempo y planificarse la variable predictora más relevante para el rendimiento académico y el abandono* (Luque et al, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, 2006), si bien es necesario seguir profundizando en este sentido. Por otra parte, la ansiedad, la evitación de las dificultades, la motivación extrínseca y el pesimismo inciden negativamente sobre el rendimiento de los estudiantes, mientras que la percepción de competencia, la persistencia y la motivación intrínseca inciden favorablemente sobre el mismo. Algo similar sucede con la percepción de sentirse bien preparados para los exámenes (González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, 2006). Este conjunto de resultados, junto con los otros obtenidos, son congruentes con lo indicado por Wanga et al. (2008) acerca de la importancia del tipo de motivación que caracteriza a los estudiantes a distancia y a las estrategias de aprendizaje utilizadas, a la hora de predecir su rendimiento académico
- Los estudiantes atribuyen diferencialmente sus resultados satisfactorios e insatisfactorios. Así, en el caso de los resultados no satisfactorios, los estudiantes con bajo rendimiento los atribuyen, fundamentalmente, a la falta de planificación del tiempo y a no saber

qué estrategias de estudio utilizar. Sin embargo, en relación a los resultados satisfactorios, los estudiantes con un buen rendimiento señalan que estos se deben a su mayor capacidad, mejor planificación y el uso de estrategias adecuadas (Sánchez-Elvira Paniagua y González Brignardello, en prensa).

Los estudios anteriores se han desarrollado con muestras grandes de estudiantes, especialmente el alumnado de nuevo ingreso en los estudios de licenciatura/grado. Otro ejemplo de la importancia de la autorregulación, esta vez, con los participantes de un curso en línea de posgrado (Curso de Experto Universitario en Administración de la Educación, CADE, UNED, MEC, OEI), dirigido a profesionales de la administración de la educación en latino-américa (Bardisa, Sanchez-Elvira Paniagua y Santamaria, 2002), son los resultados que muestran: 1) la existencia de diferencias significativas claras entre los participantes que obtienen buenos resultados y los que abandonan tras el primer módulo (de carácter introductorio y eliminatorio) en lo que respecta, tanto a sus características previas, como al tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas, destacándose nuevamente la planificación y manejo del tiempo, los motivos intrínsecos, las habilidades de comunicación, la búsqueda de apoyo, así como el buen manejo de la plataforma; y 2) la existencia de diferencias, asimismo, en función de dichas características previas con respecto al rendimiento final en el curso (Sánchez-Elvira, 2004, 2006). En la Figura 3 pueden observarse, representados gráficamente, cuáles fueron los principales factores de éxito en este curso en línea: el uso de estrategias de autorregulación adecuadas, las competencias de comunicación y trabajo en equipo y el buen manejo de las TIC (Sánchez-Elvira, 2004, 2006).

En todo caso, si bien lo referido en este punto refleja la importancia de diversas características personales para el éxito o el fracaso en entornos a distancia, hay que precisar que



Figura 3: Principales características de los participantes que terminaron con éxito

el contexto, especialmente el institucional, debe apoyar al estudiante en el desarrollo de estas habilidades y competencias (Abrami et al, 2011). Es decir, los entornos virtuales de aprendizaje pueden ser considerados como más demandantes y requerir características y competencias del estudiante vinculadas a su autonomía y autorregulación, pero esto debe traducirse en mayores niveles de apoyo, entrenamiento y seguimiento por parte de las instituciones (Azevedo Moos, Greene, Winters y Cromley, 2008). La buena noticia es que todas las personas tienen el potencial para llegar a autorregularse y que el aprendizaje autorregulado puede entrenarse a través de procesos formativos que ayuden a desarrollarlo (Abrami et al, 2011; Bol y Garner, 2011). En ese sentido, una de las vías posibles de apoyo al entrenamiento de estrategias de autorregulación en los estudiantes en línea es a través de programas y acciones de orientación iniciales.

II. Orientar y preparar a los estudiantes nuevos: un compromiso de las universidades, pero... ¿cómo hacerlo en línea?

Tradicionalmente, las universidades presenciales vienen desarrollando distintos programas de apoyo y orientación dirigidos a promover una transición exitosa de la formación secundaria a la universitaria (Scagnoli, 2001). La base principal del modelo de prevención del abandono de Tinto (1975) radicaba, justamente, en que las instituciones promoviesen la mejora de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, siendo una de ellas la integración positiva en el contexto de la institución.

En la actualidad, una oferta adecuada de programas de orientación inicial representa, además, un indicador de calidad y buenas prácticas en las universidades, reflejándose, por ejemplo, en los requerimientos oficiales de las nuevas titulaciones del EEES en España. Así, uno de los elementos claves para reducir el abandono y el fracaso de los estudiantes es la oferta de los denominados “*Planes de Acogida*”, término al que se refiere la “Guía de evaluación de titulaciones” de la Agencia Nacional Española para la Evaluación de la Calidad (ANECA) como el conjunto de acciones puestas en marcha por la Universidad para garantizar la incorporación exitosa de los estudiantes a su vida académica. En palabras de Mitjavila y Esteve, “*aportar los apoyos y ayudas necesarias para la integración de los estudiantes en la etapa universitaria, revisando todos los mecanismos enfocados en ese primer contacto que tiene el nuevo estudiante con la institución*” es clave para un tránsito exitoso de los estudiantes, de los niveles previos a la universidad al nivel universitario (Mitjavila y Esteve, 2011, pág.72).

A pesar de que la mayor parte de las universidades españolas ha puesto en marcha este tipo de planes, el desarrollo de programas de orientación y preparación iniciales para

los estudiantes a distancia, y por supuesto, aquellos registrados en cursos en línea, está menos extendido o es menos conocido. Por ejemplo, en el estudio de Mitjavila, García Delgado, Martínez Martínez, Merhi, Esteve Mon y Martínez Soto (2012), tan solo once de las 40 universidades participantes en la encuesta refieren disponer de un programa específico orientado al estudiante nuevo en modalidades a distancia/en línea, siendo la UNED una de las once, lógicamente. Sin embargo, el apoyo inicial al estudiante nuevo en la formación en línea es especialmente importante, como ya hemos dicho previamente, puesto que los mayores índices de abandono en esta modalidad se producen entre la matriculación y las primeras actividades o primeros exámenes (Luque, García y de Santiago, 2013; de Santiago, 2010; Simpson, 2002).

Los objetivos generales son los mismos que los planteados en los programas tradicionales, es decir, facilitar la integración académica y social y la interacción con la institución, incrementar el compromiso y el *engagement* de los estudiantes y promover su sentimiento de pertenencia a la comunidad, así como ayudar a disminuir el abandono y potenciar la retención (Robinson, Burns y Gaw, 1996, Scagnoli, 2001, Tait, 2000). La evidencia disponible muestra que este tipo de programas, con un apoyo tecnológico adecuado, son eficaces para la prevención del abandono en la formación virtual (Yorke, 2004), multiplicándose los estudios dirigidos a la mejora de la retención en los cursos en línea (Gilmore y Lyon, 2012, Miller, 2008).

Indicadores relativos al apoyo a los estudiantes nuevos se incluyen en los requisitos de calidad específicos de la formación en línea, planteados por instituciones como la *European Association of Distance Education Universities (EADTU)* o el *Instituto Latinoamericano de la Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)* en el entorno latinoamericano. Así, el Manual e-Xcellence elaborado por la EADTU (2012), en su

apartado de medidas de *apoyo al estudiante*, señala que los estudiantes noveles en entornos en línea deben ser adecuadamente equipados, por un lado, de las destrezas digitales que necesitan, a través de estrategias de formación progresivas que les permitan autoevaluarse y, por otro, disponer de un conjunto de materiales destinados a guiar el desarrollo de otras habilidades básicas vinculadas a las estrategias de estudio que habrán de poner en marcha.

2.1. Necesidades del estudiante en línea para una integración exitosa y tipos de programas puestos en marcha

Según Tait (2000), con carácter general, la función básica del apoyo al estudiante tiene tres líneas de acción principales: 1) *cognitiva*, a través de todos los elementos y recursos estándar que se proporcionan al estudiante para su aprendizaje (información, materiales, curso virtual, etc); 2) *afectiva*, a partir de un entorno que brinda apoyo y crea compromiso, potenciando el ajuste y la auto-estima; y 3) *sistémica*, estableciendo sistemas administrativos e informacionales que resulten efectivos, transparentes y, sobre todo, amigables para el estudiante.

Centrándonos en los contextos virtuales, a juicio de Palloff y Pratt (2003) los estudiantes simplemente no saben cómo aprender en un entorno en línea ni tampoco cómo generar una comunidad de aprendizaje, dos elementos importantes a la hora de establecer qué necesitan. Salmon (1988) o Motteram y Forrester (2005), entre otros, señalan que, para resolver estas carencias, las instituciones deben asegurarse de que sus estudiantes nuevos se integran de manera efectiva a través de *programas de "inducción" u orientación iniciales* que ofrezcan auténticas experiencias de aprendizaje previas (Robinson, Burns y Gaw, 1996). Levy (2007) considera que, para ello, deben potenciarse cuatro procesos relevantes que pueden facilitar una integración exitosa y prevenir el abandono

temprano: 1) *orientación*: en el espacio de aprendizaje, el entorno informacional y el enfoque pedagógico; 2) *comunicación*: tanto asíncrona como síncrona; 3) *socialización*: desarrollo de conexiones y relaciones, creación de una comunidad y apoyo al proceso de aprendizaje con sensación de pertenencia al grupo; y 4) *organización*: manejo de los procesos de comunicación e información, del tiempo, de la flexibilidad que implica estudiar bajo esta modalidad y de la colaboración.

A partir de las numerosas propuestas existentes para proporcionar un apoyo inicial efectivo, podemos extraer algunas conclusiones centrales acerca de qué necesitan los estudiantes noveles (ej. Bozarth, Chapman y LaMonica, 2004; Garrison y Anderson, 2003; Lee y Choi, 2011; McLoughlin y Marshall, 2000; Motteram y Forrester, 2005; Salmon, 1988, 2000; Scagnoli, 2001; Rovai, 2001; Palloff y Pratt, 2003). La lista referida a continuación puede servir a modo de check-list, organizada, en parte, a partir de la propuesta de Levy (2007). Así, un estudiante nuevo en modalidad virtual, necesita:

Orientación. Información, recursos en línea y apoyo en relación a:

- La institución.
- Los planes de estudio/programas y de las asignaturas.
- La metodología propia de la institución/programa.
- Procedimiento guiado de matrícula.
- Los recursos disponibles para el estudio.
- Requisitos técnicos y habilidades/conocimientos previos requeridos, en cada caso
- Procedimientos de autodiagnóstico previo de fortalezas y debilidades para el estudio a distancia.
- Saber con quién y cómo contactar en casa caso.
- Orientaciones y guías de cada curso que permitan tener unas expectativas claras y organizarse.
- Cronogramas claros para la planifica-

ción, de especial importancia para los estudiantes a distancia/en línea.

- Información precisa sobre la evaluación y los criterios de calificación.

Comunicación y Socialización. Sistemas de comunicación/interacción efectivas para la construcción de redes de apoyo y desarrollo de identidad de grupo y pertenencia a la universidad:

- Interacción con personal de administración.
- Interacción con personal académico.
- Interacción entre pares/mentoría.
- Espacios de comunidad en línea

Organización y Formación. Entrenamiento de habilidades y competencias requeridas en la modalidad de aprendizaje:

- Competencias para el aprendizaje en la modalidad a distancia/en línea (ej. manejo del tiempo, planificación y autorregulación, en general, técnicas de estudio, trabajo colaborativo en espacios virtuales, manejo de la ansiedad, etc).
- Uso de los recursos metodológicos proporcionados.
- Manejo de los recursos tecnológicos utilizados (ej. campus, plataformas, etc).

En todo caso, la investigación sobre la eficacia de las distintas propuestas de acciones y programas en línea para la inducción, acogida y orientación de los estudiantes nuevos, con diversos grados de formalidad, es relativamente escasa (Motteram y Forrester, 2005), si bien se está incrementando en los últimos años. Distintas propuestas han sido llevadas a cabo en modalidades diversas (presenciales, mixtas, en línea), analizándose en algunas de ellas su impacto sobre la retención y disminución del abandono (ej. Bozarth, Chapman y LaMonica, 2004; Crosling y Heagney, 2009; Gilmore y Lyons, 2012; Kanuka y Judgev, 2006; Levy, 2006; Lorenzy, MacKeough y Fox, 2004; McLoughlin y Marshall, 2000; Miller, 2008; Motteram y Forrester, 2005; O'Donnell, 2006; Palloff y Pratt, 2003; Philips, 2004; Scagnoli, 2001;

Tresman, 2003; Wozniak, Mahony, Lever y Pizzica, 2009; Wozniak, Pizzica y Mahony, 2012).

Por otro lado, los programas institucionales deberían ofrecer un amplio abanico de posibilidades y caracterizarse por ser integrales, sistémicos y coordinados, contando con la participación de un amplio rango del personal universitario que tiene contacto con el estudiante de reciente ingreso. De ser tomadas en su conjunto, la respuesta a las necesidades anteriormente señaladas representaría dicha aproximación integral. En la amplia revisión de estudios llevada a cabo por Prebble, Hargraves, Leach, Naidoo, Suddaby y Kepke (2004) se constata que los esfuerzos institucionales dirigidos a ofertar programas formales de orientación y acogida iniciales obtienen buenos resultados. Un ejemplo de buenas prácticas con propuestas multifacéticas e integrales es el propuesto por el equipo del IMS Global Consortium Inc (2010), en su proyecto Student Induction to E-learning Adoption Practice (SIEL AP), cuyo principal objetivo es el desarrollo de una metodología para la inducción/acogida de estudiantes nuevos en los entornos de aprendizaje en línea (ej. expectativas, preparación, inducción), que tiene lugar tanto en las etapas previas a la matriculación como en el momento de brindar apoyo directo a estudiantes en riesgo de abandono. El proyecto proporciona, además, instrumentos auto-diagnósticos muy útiles para apoyar la implementación de programas.

En suma, son varios los autores que señalan que, en el diseño de programas de acogida, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Un *enfoque integral* por parte de la institución que incluya el entrenamiento de distintos tipos de habilidades, tanto las propias de la formación en línea como otras de carácter genérico importantes para el aprendizaje. En esa línea, según Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski

y Tamim (2011) son muy escasos los programas que han centrado su atención en el valor de la autorregulación para el diseño, impartición y evaluación de la formación en los entornos virtuales y a distancia, a pesar de que diversos estudios demuestran que los estudiantes que participan en cursos en línea pueden beneficiarse, incluso, de una breve introducción al concepto de autorregulación así como de prácticas que la estimulen a partir de las herramientas que los cursos virtuales disponen y de las propias actividades propuestas (ej. Boi y Garner, 2011; Cennamo, Ross y Rogers, 2002; Kitsantas y Dabbagh, 2004; Terry y Doolittle, 2006).

- Un *enfoque procesual*, no limitándose a un momento en el tiempo sino a lo largo del comienzo del curso o del semestre, en su caso. Los programas de orientación y apoyo al estudiante nuevo, si bien comienzan proporcionando la información y orientación para la toma inicial de decisiones por parte del futuro estudiante, deben continuar a través de cursos o módulos que introduzcan y den la posibilidad de entrenarse en la tecnología y metodología que el estudiante habrá de seguir (Philips et al. 2004); por tanto, a juicio de autores como Levy (2006), no deben circunscribirse al periodo anterior o inmediatamente posterior a la matrícula, sino que deben de extenderse durante el semestre.
- Un *enfoque que proporcione un auténtico soporte interactivo* que promueva las comunidades de aprendizaje en línea o el “networked learning” propuesto por Levy (2006), buscando potenciar el diálogo y la seguridad de los estudiantes en un entorno, para ellos, nuevo.

Colateralmente, un enfoque adecuado de apoyo contribuye a la reducción de las preguntas de los estudiantes en los cursos debidas a la falta de información y orientación

previas, permitiéndoles, además, practicar con “*ser un estudiante en línea*” en un entorno seguro, reduciendo la ansiedad y contribuyendo al desarrollo de las competencias requeridas (Cluett y Skene, 2010).

A continuación se resumen distintas líneas de acción que, bien de forma aislada, bien integradas en programas más amplios y ambiciosos, se proponen y han llevado a cabo para resolver las necesidades de los estudiantes noveles:

- Páginas web de orientación/acogida con la información relevante.
- Autoevaluación en línea de competencias previas para estudiar a distancia.
- Procedimientos en línea guiados (ej. matriculación).
- Packs de inducción/acogida con guías y materiales en formatos digitales múltiples.
- Workshops y seminarios (presenciales, mixtos o en línea), previos o posteriores a la matrícula. En el caso de instituciones como la UNED, un apoyo presencial en los Centros de Apoyo puede ser considerado, también, como una acción eficaz de orientación para los estudiantes nuevos en una modalidad a distancia.
- Cursos en línea previos al inicio del curso, formales o informales.
- Módulos virtuales de inicio que proporcionen una experiencia previa de práctica y manejo de las herramientas de los cursos, en un entorno seguro que permite fallos.
- Espacios de comunicación asíncrona y síncrona, cuando esta sea posible.
- Espacios de “ayuda” síncrona en la web (ej. help desk/live desk).
- Programas de mentoría entre pares.
- Utilización de redes sociales como Facebook o twitter.

III. Planes de apoyo integral al estudiante nuevo de la UNED en modalidad virtual

Basado en todo lo comentado previamente, a continuación presentamos las principales líneas de acción encaminadas a apoyar la integración de los estudiantes nuevos de la UNED y a prevenir el abandono, puestas en marcha en los últimos años para una modalidad educativa que, básicamente, se lleva a cabo a través de medios virtuales.

3.1. El Plan de Acogida institucional para estudiantes nuevos de la UNED bajo el marco del aprendizaje autorregulado: un abanico de posibilidades para 60.000 estudiantes

Debido a sus más de 220.000 estudiantes, caracterizados por una enorme heterogeneidad sociodemográfica, la UNED ha tenido que afrontar retos importantes a la hora de diseñar nuevas medidas de apoyo a sus estudiantes, dirigidas a mejorar el desarrollo de su necesaria autonomía en un sistema cada vez más complejo y enriquecido, especialmente desde la incorporación de las TIC y la virtualización de todo su sistema educativo. Uno de los elementos claves para reducir el abandono y el fracaso de los estudiantes ha sido la puesta en marcha de su “*Plan de Acogida*” institucional (Sánchez-Elvira Paniagua y Santamaría Lancho, 2007; Sánchez-Elvira Paniagua, 2008). El Plan de Acogida forma parte del plan de mejora de la calidad y adaptación a los requisitos del EEES en la UNED y se ha venido desarrollando desde su puesta en marcha en 2005, de forma global e integradora. Tanto el Rectorado, como los equipos decanales y equipos docentes de las Facultades, las Escuelas y el Curso de Acceso, los Centros Asociados, así como el *Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED)* y el *Centro de Orientación e Información al Estudiante (COIE)* están comprometidos en un programa conjunto y coordinado de acciones específicas con una

secuencia temporal concreta.

Desde este Plan de Acogida institucional se llevan a cabo acciones de carácter global e integrador. Todas las instancias de la universidad están comprometidas en un programa conjunto y coordinado con una secuencia temporal que consta de:

- *Tres tipos de acciones: 1) informar; 2) entrenar las competencias para el estudio superior a distancia; y 3) brindar un seguimiento de apoyo* para quienes lo requieran a lo largo del primer año en la universidad, especialmente a estudiantes con mayores dificultades en su integración (Figura 4).



Figura 4: Logo del Plan de Acogida y sus fases

- *En tres momentos diferentes: 1) antes de la matrícula (futuro estudiante); al inicio de los estudios; y 3) durante el primer año.* Es decir, el plan elaborado no se ciñe a las primeras etapas (previas y posteriores a la matriculación del estudiante) sino que, apoyados en las recomendaciones de los expertos en orientación, ha sido diseñado para dar soporte a lo largo de todo el primer curso, especialmente durante el primer semestre.

Las acciones de orientación y preparación para los estudiantes nuevos de la UNED que se presentan a continuación están centradas: 1) en la *estrategia institucional y global* referida; 2) en el contexto de *acciones que tienen lugar virtualmente* (Plan de Acogida Virtual); y 3) en el *entrenamiento*

del aprendizaje autorregulado como competencia clave para el éxito académico de los estudiantes de la UNED. En ese sentido, la gestión autorregulada del trabajo es una de las cuatro grandes áreas competenciales, de carácter genérico, que constituyen el mapa de competencias genéricas de la UNED incluido en todos sus nuevos títulos de EEES, junto con las competencias de gestión de los procesos de información y comunicación, el trabajo en equipo y la actitud ética (Santamaría Lancho y Sánchez-Elvira Paniagua, 2009.), siendo, por tanto, una de las competencias clave a lograr por cualquier futuro egresado de la universidad.

En lo que respecta a la autorregulación, se pretende que las distintas acciones que se llevan a cabo proporcionen, formal o informalmente, herramientas para su desarrollo, tanto directo (a través de cursos específicos) como indirecto, a través de las fases del propio plan de acogida, como comentaremos seguidamente al resumir las principales características y acciones de cada una de estas fases. Un objetivo adicional es que cada estudiante encuentre la vía de apoyo que necesita en función de sus propias características personales.

En la descripción que sigue de las distintas fases del Plan de Acogida, se hace referencia a la fase del ciclo de la autorregulación a la que está especialmente vinculada.

I. Fase de información: Planificar y establecer objetivos

Una buena información tiene como objetivo ayudar a que el estudiante se planifique y pueda establecer sus objetivos y metas, gestionar su tiempo y potenciar su motivación, es decir, trabaja especialmente la primera fase del ciclo de la autorregulación. Tanto en los momentos de toma de decisiones previos a la matrícula, como a la hora de planificar una asignatura, es indispensable.

Las dos principales iniciativas que han venido a reforzar y complementar las activida-

des de los servicios de información general al estudiante de la UNED, han sido las siguientes:

- Creación de la web de acogida: elaboración de un conjunto de páginas web integradas³, destinadas al estudiante potencial en el entorno del portal web de la UNED con la finalidad de guiarle e introducirle en las características de la universidad, su metodología, oferta de estudios y salidas profesionales, toma de decisiones en función de su disponibilidad de tiempo y apoyo a la matrícula en línea. De esta forma se ofrece un recorrido guiado que ayuda a no perder el tiempo y a localizar la información relevante.
- Mejora de la información de las titulaciones y asignaturas: el compromiso de la universidad con el estudiante debe quedar claramente registrado en la información pública de cada una de las titulaciones ofrecidas, así como de cada una de las asignaturas, algo que es necesario para un estudiante a distancia y, por tanto, un compromiso de calidad y transparencia. Así, por ejemplo, se han desarrollado plantillas estándar para incluir la información requerida de cada una de las asignaturas, denominándose Guía de Estudio⁴ (parte I), información que ayuda, tanto a la planificación, como a establecer unas expectativas adecuadas. Esta información, incluida por cada equipo docente en el portal web de la UNED, se traduce en doce puntos informativos, tal y como puede apreciarse en la figura 5. La Guía de Estudio (parte II) responde a la guía tradicional en los estudios a distancia, disponible de forma obligatoria para los estudiantes matriculados en el curso virtual y en la que se precisa de forma detallada toda la secuencia a se-

³ Web de acogida de la UNED para estudiantes potenciales: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24374294&_dad=portal&_schema=PORTAL

⁴ Ejemplo de Guía de estudio I Parte http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24416917&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=62012031

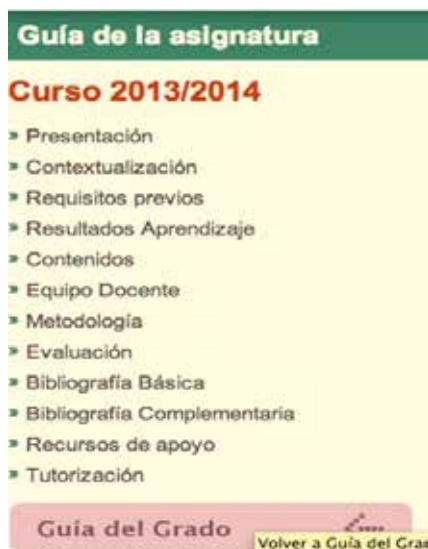


Figura 5: Los puntos informativos de una asignatura

guir en la asignatura, proporcionando las orientaciones necesarias.

II. Fase de entrenamiento: preparación y apoyo a la ejecución

Como se ha visto en los apartados anteriores, el entrenamiento del estudiante para afrontar, en primer lugar, los retos de la formación universitaria a distancia apoyada en las TIC y, en segundo lugar, autorregulada, es el objetivo central de todo programa de apoyo inicial a los estudiantes, destinado por otra parte a prevenir el abandono. A la vista de las principales necesidades de los estudiantes se han diseñado tres líneas principales con distinto grado de formalización, exigencia y seguimiento, todas ellas de carácter modular y basadas, a excepción de los cursos en el portal OCW, en el concepto de comunidad de aprendizaje en línea.

a. Los cursos abiertos (alojados en los portales OCW y UNED COMA).

La UNED se ha sumado al movimiento mundial de los Recursos Educativos Abiertos (REA), promovido por UNESCO y ratificado mundialmente en 2012 (UNESCO,

2012). Con este objetivo puso en marcha el portal de UNED Abierta que aúna la entrada a todas las áreas de recursos abiertos de la universidad. En UNED Abierta se encuentran el portal OCW⁵ (Open Course Ware⁶) de la UNED y el portal de UNED COMA⁷, con los MOOCs puestos en marcha desde el 2012. Mientras que los cursos en el OCW no comportan interacción, tutorización o reconocimiento de créditos, los MOOCs o COMAs (planteados según el concepto de XMOOC), siguen una estructura modular basada en vídeos, actividades, apoyo entre pares, evaluación automática o entre pares, facilitación, pero no tutoría formal, y adquisición progresiva de badges, así como diploma acreditativo y certificación formal al término, si se solicita, con posibilidad de examen final en un Centro Asociado de la UNED.

En el marco del Plan de Acogida se han desarrollado varios cursos abiertos alojados en el portal OCW y destinados, por un lado, a la nivelación de conocimientos previos de los estudiantes, o cursos 0, especialmente en materias difíciles como matemáticas, física, química, etc. y, por otro, al desarrollo de competencias genéricas importantes como la gestión de la información, el trabajo en equipo o el aprendizaje autorregulado. Los cursos no requieren registros y están siempre disponibles. Todos ellos siguen una misma secuencia, con pruebas de autodiagnóstico previo, contenidos, actividades, autoevaluaciones y examen final autoevaluable.

Asimismo, en el curso 2012-2013 se puso en marcha el primer MOOC Iberoamericano, Ibervirtual UNED COMA: Competencias Digitales básicas⁸. Este curso tiene como objetivo, tal y como su nombre indica, entrenar

⁵ Portal OCW de la UNED donde están alojados los cursos 0: <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia>

⁶ El portal OCW de la UNED ha sido recientemente premiado por el Comité de Premios ACE del Consorcio Mundial del OCW, integrada por educadores y especialistas en recursos en abierto de todo el mundo, como ganador a la excelencia 2014

⁷ COMA (Cursos Online Masivos y Abiertos)

⁸ Presentación del curso UNED COMA: Competencias Digitales Básicas. <http://youtu.be/SGkHimx0n74>

las competencias digitales más básicas⁹ que se requieren para la formación en línea. Este COMA se ha desarrollado en el marco de la cooperación internacional, y ha contado, en sus tres primeras ediciones, con más de 2400 participantes de 32 países (principalmente España, seguido de Colombia, México y República Dominicana), el 55% eran mujeres, y el principal objetivo fue adquirir competencias digitales para poder acceder a la amplia oferta educativa en línea existente, así como por motivos de mejora profesional. El 19,12% completó el curso, valorado como excelente por el 54% y bueno por un 38%. A reseñar también, que un 67% de los que llegaron al final informaron sentirse totalmente preparados para seguir otros cursos en línea y un 26% bien preparados (Sánchez-Elvira, 2013).

Esta nueva modalidad de cursos en línea, de carácter innovador, se presenta como una fórmula en desarrollo que permitirá proporcionar, de forma relativamente sostenible, la posibilidad de entrenar competencias inicialmente requeridas para el estudio a distancia a un elevado número de participantes que puedan ser futuros estudiantes o estudiantes nuevos. Así, por ejemplo, en este MOOC, además de los contenidos y actividades propias para el desarrollo de habilidades TIC, se introduce a los estudiantes en la consideración de qué factores personales pueden facilitar o entorpecer su avance en el mismo, básicamente, el engagement vs la procrastinación¹⁰, así como de qué forma comenzar a autorregular su aprendizaje. En la misma línea, el formato MOOC puede ser empleado para la formación inicial o actualización de los propios docentes (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2012).

b. Las Comunidades Virtuales de Acogida para todos los estudiantes nuevos

A partir del curso académico 2006-2007, y

⁹ Presentación de los objetivos del curso: <http://youtu.be/s67tQCicZWI>

¹⁰ Las claves para el éxito en un MOOC: <https://www.youtube.com/watch?v=6xb0FlyK12Y>

con carácter piloto, se puso en marcha un concepto innovador de apoyo al estudiante nuevo de la UNED a través de las denominadas Comunidades Virtuales de Acogida (Sánchez-Elvira Paniagua, González Brignardello y Santamaría Lancho, 2009), combinando las posibilidades de la atención masiva a grandes números de estudiantes (60.000 estudiantes nuevos cada año) con la atención más personalizada a través de la interacción asíncrona y, en algunos casos, síncrona a través de chats programados. Esta modalidad permite, por vez primera, que todos los estudiantes nuevos de una Facultad/ Escuela compartan un mismo espacio en línea y puedan comunicarse, tanto con su Facultad como con los compañeros que están viviendo la misma experiencia, reforzando notablemente la identidad de grupo y de pertenencia a la Universidad, diferenciándola de la del Centro Asociado.

En la actualidad, cada una de las once Facultades/Escuelas de la UNED, así como el Curso de Acceso para mayores de 25/45 años, el programa de posgrados y la nueva escuela de doctorado disponen de sus correspondientes Comunidades de Acogida para sus estudiantes nuevos de cada curso.

Cada estudiante de nuevo ingreso tiene acceso voluntario a su comunidad de acogida virtual a lo largo del primer año, no representando un curso formal ni obteniendo créditos por participar en la misma. Los objetivos fundamentales son, por un lado, que logre una buena adaptación e integración en la universidad, familiarizándose con la metodología a distancia y el uso de los recursos disponibles, así como adquirir ciertos conocimientos y habilidades básicos necesarios para iniciar el desarrollo de su autonomía; y, por otro lado, como ya se ha dicho, que genere identidad de grupo con sus compañeros y sentimiento de pertenencia a su Facultad.

En suma, estas comunidades virtuales de acogida se caracterizan por:

- Dar la bienvenida en vídeo por parte

de los principales responsables (Rector, Decano/a, etc.), a fin de generar cercanía con la institución.

- Proporcionar información de carácter general sobre la universidad y su metodología.
- Ofrecer información y orientaciones de carácter específico relativas a la Facultad/ Escuela y la titulación correspondiente.
- Proporcionar a los estudiantes un espacio donde practicar de forma libre de riesgos con las herramientas en línea de los cursos virtuales y resolver sus dudas.
- Guiar el desarrollo de las competencias básicas para el estudio superior a distancia con propuesta de actividades prácticas, enfocadas básicamente desde el entrenamiento de los procesos de autorregulación.
- Resolver dudas específicas de los estudiantes de una misma titulación detectando, de esta forma, aquellas cuestiones que no están claras en las guías o en la web.
- Promover la creación de grupos de estudio.
- Generar identidad de grupo y filiación.
- Recabar información psicosocial de los estudiantes, a fin de poder llevar a cabo investigación institucional que permita conocer mejor las razones del éxito y el fracaso de los estudiantes y promover el desarrollo de estrategias de intervención eficaces.

Cada Comunidad presenta una estructura modular secuenciada, constando de 5 módulos. El primero de ellos se abre la semana previa al inicio del curso. Cada uno de los cinco módulos (*Preparación, Conociendo la UNED, Planificación y autorregulación, Estrategias de aprendizaje y Preparando exámenes*) tiene sus objetivos y contenidos, en distintos formatos (guías en pdf, presentaciones multimedia, enlaces, etc), proponiendo, asimismo, algunas actividades no evaluables. Los módulos se van abriendo

según la etapa del curso hasta llegar a los primeros exámenes, si bien la comunidad permanece abierta durante todo el curso. La comunicación con la institución se lleva a cabo a través de un/a coordinador/a, docente de la facultad o escuela correspondiente, que atiende los foros temáticos y envía información relevante a un tablón de anuncios. Su tarea consiste en motivar, guiar y apoyar a los estudiantes, intentando favorecer su autonomía e independencia, así como resolver sus dudas iniciales guiándoles hacia aquel apartado de los contenidos que dan respuesta a las preguntas planteadas. Asimismo, los estudiantes disponen de espacios informales de comunicación entre pares.

Por otro lado, las Comunidades Virtuales de Acogida son una fuente de información inestimable sobre el estudiante nuevo, sus características psicosociales, su percepción sobre la UNED y sus estudios y la relación de estas con su rendimiento académico y bienestar personal (Sánchez-Elvira Paniagua y González-Brignardello, en prensa), desarrollándose cada año estudios de interés, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, como por ejemplo la Red Engáncha-Te o Red para el aprendizaje óptimo (ej. González Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, González-Brignardello, López-González, Lisboa Bañuelos y Palací Descals, 2013).

El proyecto de los Compañeros de Apoyo en Red (C.A.R.)

Conscientes de la importancia del apoyo entre pares mediante mentores o compañeros más avanzados, en el marco de las Comunidades de Acogida se puso en marcha en el curso 2009-2010 el proyecto CAR (Román, Sánchez-Elvira Paniagua, Martín-Cuadrado y González Brignardello (2011, 2013), cuya finalidad es proporcionar a los estudiantes una mentoría de carácter informal, no personalizada. Así, cada Comunidad Virtual de Acogida cuenta, en cada curso académico,

con uno o dos estudiantes o compañero de apoyo en red (C.A.R.). Una vez seleccionados, los C.A.R. colaboran con el Coordinador de la comunidad en las acciones que tienen lugar en la Comunidad, desempeñando las siguientes actividades:

- Apoyo a la distribución de noticias, ideas, sugerencias, de interés para el estudiante nuevo, en el foro correspondiente
- Apoyo a través del foro propio del compañero de apoyo (Foro del CAR):
 - Motivando hacia la participación.
 - Facilitando la comunicación entre todos.
 - Minimizando las dificultades y descubriendo otros recursos de apoyo.
 - Canalizando a los estudiantes desorientados o con más dificultades hacia los programas de orientación y mentoría del COIE.
- Dinamización de la Comunidad.
- Apoyo sincrónico a través del chat, mediante un chat dos veces por semana con una duración total de dos horas y con una estructura temática relacionada con la estructura modular de contenidos que tienen las Comunidades.

Un total de 61 estudiantes han actuado como C.A.R. en las cuatro ediciones del proyecto. Los C.A.R. reciben dos créditos europeos (ECTS) por 50 horas de actividades realizadas desempeñando sus funciones. Todos los CAR son coordinados por un docente que lleva a cabo, cada curso, el proceso de selección, formación, seguimiento, comunicación y evaluación de las tareas realizadas. La mayor parte de los C.A.R. han sido seleccionados por ser estudiantes aventajados del curso ECEAD, del que hablaremos al final de este apartado, por lo que conocen bien la UNED, su metodología y sus recursos.

c. El curso e-UNED primeros pasos

Diseñado con un carácter más formal que las Comunidades virtuales, pero incluido dentro de las mismas, el curso e-UNED primeros

pasos se puso en marcha por primera vez en 2012. Este curso presenta un carácter voluntario y gratuito, con una duración breve de un mes al inicio del curso académico, un crédito europeo reconocido por 25 horas de trabajo y 12 pasos. El curso tiene como finalidad llevar a cabo un proceso rápido de formación básica en las principales herramientas TIC que el estudiante debe manejar antes de comenzar sus cursos en línea, así como tener algunas nociones básicas sobre el aprendizaje autorregulado. Al ser un curso formal, el curso está tutorizado y requiere la evaluación y superación de cada paso, si bien, al ser masivo, se evalúa mediante pruebas de corrección automática en la plataforma virtual. Cada Comunidad de Acogida cuenta con un espacio para el desarrollo del curso, que es atendido por varios tutores virtuales, expertos en formación en TICS. Un total de 62 tutores dan, por tanto, soporte a los estudiantes atendiendo los foros, y un coordinador general supervisa el desarrollo de todos los cursos. Asimismo, se estimula el apoyo y colaboración entre pares.

Los principales resultados de aprendizaje estimados para los estudiantes son los que figuran a continuación, mucho más precisos e instrumentales que los indicados para la comunidad virtual de acogida:

- Conocer los principales elementos metodológicos de la UNED.
- Ser capaz de manejarse con soltura en los tres entornos virtuales principales: el campus UNED del estudiante, “Mi portal” y los “cursos virtuales” en la plataforma educativa aLF.
- Saber localizar y utilizar los principales recursos que la UNED pone a disposición de los estudiantes para su aprendizaje.
- Iniciar la planificación de los estudios de forma organizada y útil

Cada uno de los 12 pasos (ver Tabla 1) cuenta con orientaciones, materiales multimedia, actividades (obligatorias y complementa-

Los 12 pasos del e-UNED	
1 ^{er} paso	Lee las Guías de Estudio de cada uno de tus cursos
2 ^o paso	Aprende a comunicarte a través de los foros
3 ^{er} paso	Activa y utiliza el correo de la UNED
4 ^o paso	Descubre cuáles son tus espacios virtuales en la UNED y aprende a moverte en ellos
5 ^o paso	Cuéntanos sobre ti
6 ^o paso	Conoce cómo se estudia en la UNED
7 ^o paso	Encuentra la información fundamental y organízala
8 ^o paso	Descubre cómo acceder y hacer uso de recursos fundamentales
9 ^o paso	Ensaya la consulta de tus calificaciones
10 ^o paso	¿A quién acudir si tienes dudas o problemas administrativos o técnicos?
11 ^o paso	Entrénate en la planificación y manejo eficaz de tu tiempo
12 ^o paso	Valora el curso e-UNED: primeros pasos

Tabla 1: Desglose de los 12 paos del e-UNED Primeros pasos

rias) y foros temáticos. El curso está planteado en formato de retos a conseguir hasta llegar al badge final con el que se obtiene la insignia de “Soy de la UNED”, buscando la integración cognitiva, emocional y práctica del estudiante.

Los resultados obtenidos en las dos primeras ediciones muestran que un total de 6480 estudiantes se inscribieron en el curso, si bien únicamente 2126 lo iniciaron (probablemente debido al retraso en el comienzo del curso debido a problemas técnicos ajenos); 1884 lo finalizaron. El principal motivo para inscribirse en el curso fue “aprender a desenvolverse en la UNED” y los estudiantes que lograron terminar se mostraron muy satisfechos con el mismo, señalando en torno al 95% que lo consideran totalmente adecuado para iniciarse en la UNED. El 65% lo recomendaría totalmente a otros estudiantes y el 28% bastante (Sánchez-Elvira Paniagua, González Brignardello, Bravo de Dios y Martín Cuadrado, 2014).

4. El Curso de Entrenamiento para el Estudio Autorregulado a Distancia (ECEAD)

Finalmente, el equipo del Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE) y del IUED de la UNED plantearon el desarro-

llo de un curso en línea formal de tres meses de duración y un reconocimiento de 3 ECTS, cuya inscripción es voluntaria pero no gratuita, el ECEAD. Este curso se recomienda a futuros estudiantes o estudiantes nuevos, cursándose habitualmente en paralelo a las asignaturas. El ECEAD tiene dos convocatorias anuales, una por semestre.

En este caso, la finalidad del curso no es únicamente que los estudiantes conozcan la UNED y aprendan a manejar sus recursos, sino que entrenen, de forma mucho más sistemática e intensiva, las competencias incluidas en el aprendizaje autorregulado, así como las otras competencias genéricas relevantes como el trabajo en equipo o la gestión de la información mediante las TIC.

Así, el curso, también de carácter modular, pretende los siguientes resultados de aprendizaje por parte de cada estudiante, más ambiciosos que los correspondientes a las anteriores acciones descritas, requiriendo actividades prácticas y evaluación (Sánchez-Elvira Paniagua, Martín Cuadrado, Manzano Soto, Román González y González Brignardello, 2012):

- Conocer la UNED y aprender a manejar la metodología y los recursos puestos a su disposición por la institución, de cara

a llevar a cabo una buena planificación de sus estudios.

- Conocer las distintas fases que comporta un aprendizaje autorregulado (planificación, estrategias de aprendizaje, monitorización y autoevaluación) y su aplicación en la UNED.
- Conocer sus fortalezas y debilidades como estudiante (estrategias habituales, hábitos, estilos de aprendizaje, tendencia a procrastinar, etc), motivarse y establecer sus objetivos.
- Desarrollar las principales estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, a fin de aplicarlas en las distintas asignaturas, en función de sus requerimientos y de sus propios estilos de aprendizaje.
- Ser capaz de autoevaluarse y preparar sus evaluaciones, así como reflexionar sobre los resultados obtenidos.
- Desarrollar las competencias genéricas asociadas al trabajo intelectual, tanto instrumentales, como personales y sistémicas.
- Conocer el sistema de evaluación de la universidad y entrenarse en los distintos tipos de pruebas presenciales y en línea que habrán de afrontar.

Los seis módulos del ECEAD, claramente dirigidos al entrenamiento progresivo del aprendizaje autorregulado, son los siguientes: Módulo 0 - Familiarización con las Comunidades Virtuales. Módulo 1 - Metodología y recursos del estudio a distancia. Módulo 2 - Diferencias individuales y aprendizaje. Módulo 3 - Motivación y planificación. Módulo 4 - Estrategias de aprendizaje. Módulo 5 - ¿Cómo preparar la evaluación? Cada módulo incluye orientaciones, un cronograma, un mapa conceptual y un conjunto de materiales y actividades en diversos formatos, incluyendo materiales explicativos multimedia, sesiones de videoconferencia sincrónicas, así como herramientas de evaluación y comunicación.

En relación a la metodología del curso, esta

cumple con los requisitos actuales de la UNED en el EEES y de una metodología en línea de calidad (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009):

- Empleo de una metodología activa y participativa con realización de actividades a lo largo del curso, tanto individuales como grupales, basadas en aplicaciones reales en las asignaturas que cursan los estudiantes.
- Tutoría personalizada y seguimiento en grupos reducidos (cada tutor se responsabiliza y evalúa un grupo en torno a 30 estudiantes, contándose habitualmente con un promedio de 10 tutores). Los tutores son orientadores de los COIE de los Centros Asociados de la UNED. Asimismo, los estudiantes cuentan con un Tutor de Apoyo en Red (TAR), que resuelve cualquier incidencia informática o técnica.
- Interacción y comunicación a través de foros y chats.
- Evaluación continua y uso de rúbricas de evaluación.

Los materiales del curso (Sánchez García, Sánchez-Elvira, Manzano y González Brignardello, 2010) constituyen, asimismo, la base del curso abierto¹¹, alojado en el portal OCW de la UNED, como se ha indicado anteriormente. El ECEAD está disponible en abierto, por tanto, para cualquier estudiante, si bien, como ya se ha dicho, en esta modalidad no cuenta con tutorización ni tampoco con créditos.

En junio de 2012 el ECEAD culminó siete convocatorias. Al término de la última, un total de 2555 estudiantes habían cursado formalmente el ECEAD, de los cuales, en torno a un 86% lo habían superado satisfactoriamente, a pesar de la exigencia del mismo. Hay que tener en cuenta que prácticamente el 80% de los estudiantes del ECEAD son

¹¹ Curso ECEAD en abierto <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/competencias-genericas-en-informacion/entrenamiento-en-competencias-para-el-estudio-autorregulado-a-distancia>

trabajadores por cuenta ajena, por lo que responden al estudiante promedio de la UNED con una edad media que se sitúa en torno a los 35-36 años. La valoración, tanto global, como de cada uno de los elementos metodológicos, del ECEAD es muy alta: el 42.6% de los participantes lo han valorado como sobresaliente y el 50% con un notable.

Por otro lado, a las cuestiones planteadas al término del curso ECEAD acerca de en qué medida los estudiantes se sentían capaces de autorregularse, la figura 6 resume los principales datos encontrados pudiéndose observar que más del 90% de los estudiantes consideraron que el curso les había servido para autorregular totalmente o bastante su proceso de aprendizaje y estudiar de forma autónoma (Sánchez-Elvira Paniagua et al, 2012).

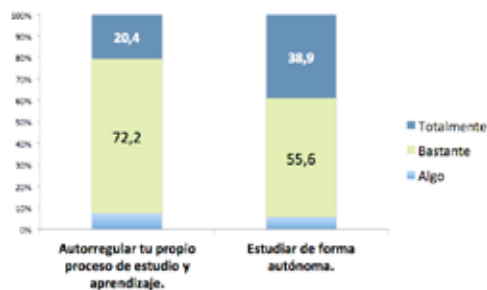


Figura 6: Distribución porcentual de las respuestas acerca de si consideran que el ECEAD les ha sido útil para aprender de forma autorregulada y ser más autónomos

Asimismo, en cuanto a su utilidad para estudiar en la UNED, la figura 7 muestra que los participantes lo consideraron mayoritariamente bastante útil y que lo recomendarían, no sólo a sus compañeros de la UNED, sino también a estudiantes de otras universidades.

Análisis preliminares sobre el abandono académico de los estudiantes de grado del ECEAD revela, en una muestra de 288 estudiantes, un abandono del 22.5%, lo que implica una reducción significativa respecto

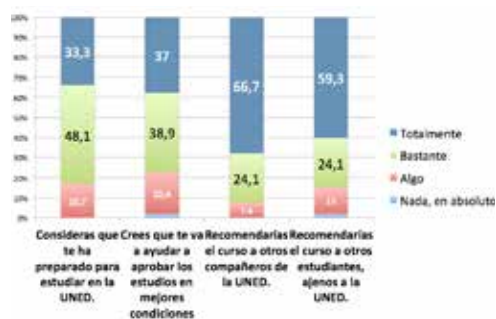


Figura 7: Distribución porcentual de las respuestas acerca de la utilidad del ECEAD y su valor para ser recomendado a otros estudiantes

al abandono histórico de la UNED y a los primeros indicadores de abandono de los grados (de Santiago, 2011).

Como ha sido indicado anteriormente, el curso ECEAD es, asimismo, una vía importante para la selección de los C.A.R. que, en cursos posteriores, participarán en las Comunidades de Acogida.

En cuanto a la Fase III, o de Seguimiento durante el primer año, básicamente se lleva a cabo a través de las Comunidades Virtuales de Acogida con el apoyo de los C.A.R. En este punto aún pueden ponerse en marcha nuevas medidas, más vinculadas a la detección de necesidades especiales, donde otros servicios como el COIE o el Servicio de Psicología Aplicada podrían colaborar de forma más directa y personalizada. Asimismo, podrían desarrollarse programas de intervención en línea dirigidos a aspectos más específicos como la prevención de la procrastinación para personas con claros problemas para manejar eficazmente su tiempo.

Para finalizar este apartado, la Tabla 2 presenta el resumen de todas las acciones emprendidas en el marco del Plan de Acogida Virtual para las titulaciones oficiales de la UNED, que también puede encontrarse en el vídeo del monográfico sobre acciones institucionales para la prevención del abandono y la integración del estudiante de la UNED, presentado en 2013 en las VI Jornadas de

Plan de Acogida Virtual UNED	Objetivos	Acciones
Información	Información útil, clara y precisa, que oriente hacia la planificación	<ul style="list-style-type: none"> Portal web de Acogida Guías y documentos informativos
Entrenamiento	Programas de orientación, informativos y formativos para estudiantes nuevos impartidos en distintas modalidades y requisitos (abiertos vs. cerrados, informales vs. formales) y encaminados a conocer la UNED, el uso de sus recursos y al desarrollo de las competencias básicas para el estudio a distancia y, fundamentalmente, de la autorregulación del aprendizaje	<p>Cursos en abierto en títulos oficiales</p> <ul style="list-style-type: none"> MOOCs OCW <ul style="list-style-type: none"> Cursos 0 Competencias genéricas <p>Para estudiantes matriculados en títulos oficiales</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunidades virtuales de acogida e-UNED Primeros pasos <p>Curso formal para estudiantes inscritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ECEAD
Seguimiento	Apoyo durante el primer año, atención y resolución de dudas	<ul style="list-style-type: none"> Comunidades virtuales de acogida Proyecto C.A.I.R.

Tabla 2: Resumen de las actividades realizadas en el marco del Plan de Acogida Virtual de la UNED

Redes de Innovación Docente de la UNED¹² (Sánchez-Elvira Paniagua, González Brignardello, Martín Cuadrado, Román Sánchez y Villaba, 2013).

IV. La utilidad de un módulo de preparación inicial en los programas de formación permanente en línea: tres buenos ejemplos

Finalmente, muy brevemente, señalar que la necesidad de ofrecer espacios de acogida nos ha llevado a incluir habitualmente, en el diseño de programas de posgrado no oficiales dirigidos por el IUED, módulos iniciales o módulos 0 que permitan a los participantes familiarizarse con la plataforma, aprender a manejar las herramientas TIC que deberán utilizar, conocer los objetivos del curso y establecer sus expectativas, planificarse y establecer lazos con los docentes y compañeros, en la misma línea de estimular la creación de comunidades de aprendizaje en línea.

La duración de estos módulos puede depender de la extensión del programa y todos

¹² Enlace al video del monográfico de acciones institucionales para la prevención del abandono e integración del estudiante de la UNED, coordinado por A.Sánchez-Elvira Paniagua: <http://www.canaluned.com/carreras/informativos-y-culturales/monografico-sobre-investigacion-y-prevencion-del-abandono-iii-y-clausura-de-las-jornadas-12302.html>

ellos se configuran con orientaciones, pruebas diagnósticas previas, contenidos multimedia, actividades, foros y conferencias síncronas.

Tres buenos ejemplos de este tipo de Módulos podemos encontrarlos en tres cursos de posgrado diferentes, cuyo formato estructural se basa en la configuración de grupos reducidos con seguimiento tutorial intensivo:

- El Curso de Experto Universitario en Administración de la Educación (CADE)* (Bardisa, Sánchez-Elvira y Santamaría, 2004). Este Curso, encargado a la UNED por el Ministerio de Educación de España, con la participación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), fue diseñado para la formación de los profesionales de los Ministerios de Educación Iberoamericanos que ejercían funciones en diferentes áreas de la administración y gestión del sistema educativo, sustituyendo el formato en línea, al formato presencial tradicional. El curso contó, desde 2002, con 8 ediciones, una al año, con más de 200 participantes en cada curso. El Módulo I, con una duración de cinco semanas, constituye la primera experiencia en módulos de inducción en línea cuya importancia estriba, además, en que los participantes en sus primeras ediciones estaban muy poco familiarizados con las TIC y el trabajo en comunidades virtuales.
- El Curso Iberoamericano de Educación a Distancia (CIED)*. A lo largo de los pasados 30 años, el IUED ha dirigido el Curso Iberoamericano de Educación a Distancia (CIED). El CIED ha proporcionado las bases fundamentales de la educación a distancia a profesionales del campo educativo pertenecientes a diferentes instituciones públicas y privadas de 21 países iberoamericanos, 10 países europeos, africanos y de oriente próximo. 653 participantes iberoamericanos y 28 de otros continentes han podido disfrutar

de este proyecto de cooperación internacional que ha propulsado de forma importante el desarrollo de los sistemas de educación a distancia, como se desprende de la trayectoria posterior de un buen número de los participantes. El formato actual del curso, desde la edición número 22, presenta un carácter mixto y semipresencial, constando de dos fases de trabajo a distancia en una comunidad virtual de aprendizaje y una fase presencial de cinco semanas destinada al desarrollo de talleres de carácter práctico. El curso tiene una duración total de siete meses. El curso, en su conjunto, se orienta al desarrollo de proyectos para la implementación de modalidades de educación a distancia en el ámbito profesional de cada uno de los participantes (Sánchez-Elvira, 2012). Durante el curso 2012-2013 se han conmemorado sus 30 años¹³. El primer módulo, o módulo de acogida en línea, tiene una duración de cuatro semanas y sienta las bases de la comunidad virtual, familiarizando asimismo a los participantes con el entorno y las herramientas. Como en el caso anterior, la ubicación en países muy diferentes de participantes con nive-

les y experiencias muy distintos en lo que respecta al aprendizaje virtual hacen del CIED una experiencia de formación en línea muy interesante.

- Finalmente, el *Curso de Formación Inicial de Tutores de la UNED (FIT)*, se pone en marcha en 2011, llevándose a cabo dos ediciones anuales en su modalidad actual, alguna de ellas con más de 700 tutores inscritos (Sánchez-Elvira Paniagua, Marauri Martínez de Rituerto, Aguiar Fernández, Quintana Frías, y López-González, 2011; Martín Cuadrado, Martín-Cuadrado, Sánchez-Elvira Paniagua, Marauri Martínez de Rituerto, Aguiar Fernández, Quintana Frías, y López-González, 2011). Este curso en línea de 100 horas, destinado a la formación de los tutores nuevos de la UNED, incorpora asimismo un Módulo de inicio de cuatro semanas, de carácter muy práctico, cuya estructura puede visualizarse en la Figura 8.

Semana	Bloque I	Actividades/Materiales
1 a 4	Creación de una comunidad en Línea	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visualización de los videos de Bienvenida <ul style="list-style-type: none"> • Rector • Vicerrector de Centros Asociados • Director del Campus 2. ¿Qué vamos a realizar en este curso?: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la Guía Didáctica • Compromiso del TP 3. Cuestionario: Perfil básico del TP 4. La UNED actual: Visualización de videos de presentación de la UNED 5. Foro de Debate: "Expectativas sobre el curso" 6. Curso de Formación en aLE <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de las orientaciones del curso de aLE • Lectura de la Guía de aLE • Realización de las actividades del curso en el espacio habilitado para tal efecto 7. Formación para el uso de las aulas AVIP y de la conferencia en línea

Figura 8: Estructura del Módulo I del FIT

¹³ Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2013). Evolución del CIED, enfoque actual y nuevas perspectivas de futuro. Video conmemorativo. <http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id/14829>

4. Conclusiones

A lo largo de este tema hemos planteado las dificultades que pueden encontrar los participantes en programas de formación en línea que sean neófitos en el sistema, centrándonos en mayor medida en los estudiantes universitarios. Hemos presentado estudios relativos a los mayores índices de abandono en las modalidades virtuales, investigaciones relacionadas con las necesidades de los estudiantes y con las características y competencias personales que deben desarrollar, fundamentalmente vinculadas a la autorregulación y a las competencias digitales básicas para desenvolverse en entornos en línea. Asimismo, hemos comentado las diversas propuestas y programas de apoyo inicial al estudiante virtual que se han puesto en marcha, especialmente en la última década.

Como muestra de lo anterior, hemos presentado datos de las investigaciones realizadas en este ámbito por el IUED, así como el Plan de Acogida institucional puesto en marcha, sus distintas acciones y resultados y, finalmente, tres ejemplos de módulos 0 o de inducción aplicados a programas de posgrado con la finalidad de orientar y acoger a los participantes al inicio de los mismos.

Sin embargo, para finalizar, queríamos hacerlo en palabras, no de los expertos, sino de los propios participantes en los programas de acogida de la UNED, una buena muestra de la relevancia de estas acciones para lograr los objetivos finales, prevenir el abandono y potenciar la adaptación e integración exitosa, así como el bienestar, de los estudiantes que acceden a un sistema de formación a distancia.

“... Personalmente es posible que lo hubiese abandonado todo en el mes de febrero si no hubiera sido por el apoyo que encontré en ese foro...” (opinión de un estudiante en su Comunidad de Acogida Virtual).

“Creo que tendría que ser obligatorio

dada su utilidad” (opinión de un estudiante del e-UNED primeros pasos, al término del curso)

“Se lo recomiendo a todos los que empiecen a estudiar a distancia, pues la ayuda por él proporcionada es muy valiosa... tanto para sacar el máximo provecho a los recursos disponibles en la UNED, como para planificar y afrontar el estudio autorregulado a distancia de una forma mucho más efectiva” (opinión de un estudiante al término del ECEAD).

5. Referencias bibliográficas

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E. y Tamim, R. N. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 82–103

doi:10.1007/s12528-011-9043-x.

Azevedo, R. y Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523–535

Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I. y Cromley, J. G. (2008). Why is externally facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia? *Education Technology Research and Development*, 56, 45–72

Bardisa, T., Sanchez-Elvira, A. y Santamaria, M. *Presentación del Curso de Experto en Administración educativa en Latinoamérica*, MEC-UNED-OEI. Cartagena de Indias, 2-6 de febrero de 2004

Boekaerts, M., Pintrich, P. R. Zeidner, M. (2000), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, U.K.

Bozarth, J., Chapman, D. D., & LaMonica, L. (2004). Preparing for Distance Learning: Designing An Online Student Orientation Course. *Educational Technology & Society*, 7 (1), 87-106.

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

- CALED. *Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia*.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 23. Recuperado de: <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>
- Cennamo, K.S., Ross, J.D., y Rogers, C.S. (2002). Evolution of a web-enhanced course: Incorporating strategies for self-regulation. *Educause Quarterly*, Nov(1), 28-33.
- Cluett, L.J. y Skene, J. (2010). The student-learning student-engagement nexus: how can non-teaching areas of the University use Web 2.0 tools to enhance the student experience? En Lee, M.J.W. & McLoughlin, C. (Eds), *Web 2.0 is here: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Hershey, PA: IGI Global.
- Crosling y Heagney (2009). Improving student retention in higher education. *Improving Teaching and Learning, Australian Universities' review*, 51, 2, 9.18. Recuperado de: http://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/AUR_51-02_Crosling.pdf
- Dabbagh, N., y Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3, 1, 40-47
- EADTU (2012). e-Xcellence manual. http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/images/documents/Excellence_manual_full.pdf
- Garrison, A. y Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, 2003, p. 23. London: Routledge
- Gilmore, M. y Lyons, E.M. (2012). Nursing 911: An Orientation Program to Improve Retention of Online RN-BSN Students. *Nursing Education Perspectives*: January 2012, Vol. 33, 45-47. doi: <http://dx.doi.org/10.5480/1536-5026-33.1.45>
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]. *Acción Psicológica*, 10 115-132. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Haggard, S. (2013). *The maturing of the MOOC: literature review of massive open online courses and other forms of online distance learning*. Business Innovation and Skills Research. U.K. Recuperado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf
- Kanuka, H., & Jugdev, K. (2006). Distance education MBA students: An investigation into the use of an orientation course to address academic and social integration issues. *Open Learning*, 21,2, 153-166
- Kitsantas, A. & Dabbagh, N. (2004). Supporting self-regulation in distributed learning environments with web-based pedagogical tools: An exploratory study. *Journal on Excellence in College Teaching*, 15(1/2), 119-142.
- Krista, P.T. y Doolittle, P. (2006). Fostering Self-regulation in Distributed Learning. *College Quarterly*, 9,1
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge
- Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Levy, P. (2006). 'Living' theory: A pedagogical framework for the process support in networked learning. *Research in Learning Technology*, 14, 3, 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/09687760600837025>
- Levy, Y. (2001). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education* 48 , 185-204
- Lee, Y. y Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Education Technology Research Dev* 59, 593-618 DOI 10.1007/s11423-010-9177-y
- Linda, B. y Garner, J.K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Comput. Higher Education* 23, 104-123 DOI 10.1007/s12528-011-9046-7
- Lorenzi, F., MacKeough K. y Fox, S., 2004. Preparing Students for Learning in an Online World: an Evaluation of the Student Passport to Elearning (SPEL) Model. *The European Journal of Open and Distance Learning* (EURODL) [online], Issue 1. Recuperado de: <http://www.eurodl.org/materials/>

contrib/2004/Lorenzi_MacKeogh_Fox.htm

Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y de Santiago Alba C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. IUEDoc2. IUED. UNED. <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/E6D0AC5533D60177E040660A3470296F>

Martín-Cuadrado, A.M., Sánchez-Elvira Paniagua, A., Marauri Martínez de Rituerto, P., Aguiar Fernández, M.M., Quintana Frías, I. y López-González, M. A. El Plan de Formación Inicial de Profesores-Tutores de la UNED: una experiencia innovadora mediada por TIC. XIV Encuentro Iberoamericano de educación superior a distancia de AIESAD: logros y desafíos de la EAD: Inclusión e Innovación en el espacio iberoamericano del conocimiento. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), 28 al 30 de septiembre de 2011.

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

McLoughlin, C. and Marshall, L., 2000. Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. *Teaching and Learning Forum* 2000. Recuperado de: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin2.html>

Miller, S. K. (2008) *Online, distance learning instructor guidelines to improve student retention*. Maricopa Learning Exchange, Phoenix, AZ. Recuperado de: February 6, 2009, from www.mcli.dist.maricopa.edu/mix/slip.php?item=1372

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

Mitjavila Pitarch, F., García Delgado, J., Martínez Martínez, J, Merhi, R., Esteve Mon, F. y Martínez Soto, A.I.(2012) Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas. Proyecto *Estudios y Análisis*. MEC

Moon-Heum, Ch. (2012) Online student orientation in higher education: a developmental study *Education Technology Research Dev*, 60, 1051-1069

DOI 10.1007/s11423-012-9271-4

Motteram, G. y Forrester, G. (2005) Becoming an Online Distance Learner: What can be learned from students' experiences of induction

to distance programmes?, *Distance Education*, 26 (3), 281-298. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01587910500291330>

O'Donnell, C. M., Sloan, D. J. & Mulholland, C. W. (2006), Evaluation of an online student induction and support package for online learners. *European Journal of Open, Distance and Elearning*, 1-12. Recuperado de: <http://www.eurodl.org/?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=220>

Oliver, M., Hernández-Leo, D., Daza, V., Martín, C., y Albó, L. (2014). MOOCs en España. *Panorama actual de los Cursos Masivos Abiertos en Línea en las universidades Españolas* (p. 33). Barcelona: Cátedra Telefónica UPF. Recuperado de: <http://www.catedratelefonica.upf.edu/wp-content/uploads/2014/02/MOOCs-en-Espa%C3%B1a1.pdf>

Palloff, R. M., y Pratt, K. (2003). *The virtual student*. (pp.17-28). San Francisco, CA: Jossey-Bass

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

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

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502), Academic Press, U.K.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

Prebble, T, H Hargraves, L Leach, K Naidoo, G Suddaby and N Kepke (2004) *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: a synthesis of the research*, Report for the Ministry of Education, Wellington: Ministry of Education. Recuperado de: http://www.educationcounts.govt.nz/publications/tertiary_education/5519

Robinson, D., Burns, C., y Gaw, K. (1996).

- Orientation programs: A foundation for students learning and success. *New Directions for Students Services*, 75, 55-68.
- Román González, M., Sánchez-Elvira Paniagua, M.A., Martín-Cuadrado, A.M., y González Brignardello, M.(2011). El rol de los compañeros de apoyo en red (CAR) en las comunidades virtuales de acogida de la UNED. *Actas de las VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. UEM. Villaviciosa de Odón. (11-12 de Julio 2011). ISBN:978-84-95433-46-6
- Román González, M., Sánchez-Elvira Paniagua, A., Martín Cuadrado, A. M. y González-Brignardello, M. P. (2013). Los Compañeros de Apoyo en Red (C.A.R) como enriquecedores de la experiencia de aprendizaje en el marco del Plan de Acogida de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua, *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 45- 48). Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3.
- Rovai, A.P. (2001). Building a sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Retrieved February 2, 2004, from <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>
- Salmon, G. (1998, September). *Student induction and study preparation online*. Paper presented at the Telematics in Education Seminar, Joensuu, Finland
- Salmon, G. (2000). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Robinson, D., Burns, C. y Gaw, K. (1996). Orientation programs: A foundation for students learning and success. *New Directions for Students Services*, 75, 55-68. (ERIC No. EJ 546-999)
- de Santiago Alba, C. (2011). *La UNED en 2010*. IUEDoc1. IUED. UNED. Recuperado de:<http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/93095AC513EEF983E040660A34706D4E>
- Sánchez-Elvira Paniagua, A.(2004). Perfiles de éxito y fracaso en el aprovechamiento de la metodología activa y colaborativa del CADE. *Seminario de Evaluación del Curso de Experto Universitario en Administración de la Educación*. Cartagena de Indias, Colombia, 6-8 de diciembre de 2004
- Sánchez-Elvira Paniagua, A.(2005). Becoming a successful e-learning participant: some empirical data. *EDEN 2005 Annual Conference: Lifelong E-Learning. Proceedings Helsinki*, June 2005
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2006a). Perfiles de riesgo y fracaso en el CADE. *Seminario de Evaluación del Curso de Experto Universitario en Administración de la Educación*. Antigua, Guatemala. 9-11 de octubre de 2006
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2006b). Características Psicológicas y rendimiento académico. Mesaredonda Perfiles psicossociales y rendimiento de los estudiantes de Psicología. *VI Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*. Madrid, Noviembre de 2006
- Sánchez-Elvira Paniagua A. (2008). Programas de formación para la integración y nivelación de los estudiantes de nuevo ingreso de la UNED. *Encuentros sobre Calidad en la Educación Superior 2008: Sistemas de acogida y orientación de estudiantes*. ANECA. UNED. Centro Asociado de Pamplona, 25-26 de septiembre de 2008
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2012, octubre). XXX Aniversario del Curso Iberoamericano de Educación a Distancia. Logros y retos en el XXX aniversario. Sesión de celebración presentada en el *XV Encuentro de AIESAD. Ibvirtual: la educación a Distancia en la construcción de sociedades inclusivas*. Cartagena de Indias, Colombia
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2013). Desarrollo e impacto de las tres primeras ediciones del curso Ibvirtual UNED COMA: Competencias Digitales Básicas. Seminario IBERVIRTUAL: Educación e innovación para la inclusión social, un reto para la comunidad iberoamericana del conocimiento. Myriam M. Resa López (España), Bernardo Díaz Salinas (España), Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua (España), Reyna Hiraldo Trejo (RD). Coordinación: Luz Rosa Estrella. (AIESAD-UAPA) *CITICED 2013, VIII CREAD Caribe*. Santo Domingo, 8-11 de octubre de 2013
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. y González Brignardello, M.(en prensa). Las Comunidades Virtuales de Acogida de la UNED: un espacio

de investigación para el desarrollo de medidas de apoyo al estudiante nuevo. En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (Eds) *Innovación en entornos de blended-learning II*. Madrid: UNED

Sánchez-Elvira Paniagua, A. y Santamaría Lancho, M. (2007). El entrenamiento de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la UNED, a través del Plan de Acogida para nuevos estudiantes. Simposio Internacional RED-U 'El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje' Barcelona, 5-6 julio 2007. ISBN: 978-84-86849-58-0

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

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2004). Personalidad, autorregulación y uso diferencial de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en los alumnos de la UNED. *V Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*, Madrid, 15-19 de Noviembre de 2004

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

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Brignardello, M. y Santamaría Lancho, M. (2009). The benefits of the use of Induction Virtual Communities in supporting new students in distance education universities. *Proceedings ICDE*. Maastrich, Holanda

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Brignardello, M., Bravo de Dios, T. y Martín Cuadrado, A. (2014). *El e-UNED Primeros Pasos o cómo apoyar una integración rápida de los estudiantes nuevos en un sistema virtual*. XV Encuentro Internacional Virtual Educa, Lima: Perú, 9-13 de junio de 2014

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González-Brignardello, M. P., López-González, M. A., Lisboa Bañuelos, A. y Palací Descals, F. J. (2013). Red Engáncha-TE I, ¿Qué sabemos de nuestros estudiantes nuevos

para estimular un aprendizaje óptimo? En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua, *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 267-270). Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3

Sánchez-Elvira Paniagua, A., González-Brignardello, M., Manzano Soto, N., Román, M. Y Martín Cuadrado, A. M. (2013). Comunidades virtuales de aprendizaje formal e informal para el entrenamiento de estudiantes autorregulados en el marco del Plan de Acogida y Orientación de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua, *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 28-32). Madrid, España: UNED. ISBN: 84-695-8245-3.

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

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

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Pérez García, A.M., Bardisa, T., Fernández, E., Amor, P.J. y Rueda, B. (2002). Perfiles psicosociales y rendimiento académico de los alumnos universitarios de la UNED: datos preliminares. *IV Semana de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNED*, Madrid, 18-22 de Noviembre. Acta de Congreso: pág.46

Sánchez-Elvira Paniagua, A., Martín-Cuadrado, A. M., Manzano-Soto, N., Román González, M. Y González Brignardello, M. P. (2012). Innovación en el entrenamiento del aprendizaje autónomo: De los cursos en

- abierto a la formación en línea para estudiantes a distancia. VII CIDUI: La Universitat, una Institució de la Societat / VII: La Universidad, una institución de la sociedad // VII: The University, an Institution of Society. ISBN: 978- 84-695-4073-2. Libro de actas digital. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/download/438/431>
- Sánchez-Elvira Paniagua, A., Martín Cuadrado, A., Marauri y Rituerto, P., Aguiar Fernández, M., Quintana Frías, I. y López González, A. (2011). El Plan de Formación Inicial de Tutores de la UNED (FIT) en el EEES. Actas del III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado: Políticas y Modelos de la Formación Permanente. (5-8 de Septiembre 2011) ICE de la UAB, Barcelona.
- Santamaría Lancho, M. y Sánchez Elvira Paniagua, A. (2009). Las claves de la adaptación de la UNED al EEES. En M. Santamaría y A. Sánchez Elvira (Coord.) (2009). La UNED ante el EEES. *Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007* (pp. 195-4). Madrid, España: UNED.
- Scagnoli, N. I. (2001). Student orientations for online programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 19-27
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl y J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Simpson, O. (2003) *Student Retention in Online Open and Distance Learning*, London: Routledge Falmer, London
- Simpson, O. (2004). The impact on retention of interventions to support distance learning students. *Open Learning*, 19 (1), 80-95.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning, *Open Learning*, 15(3), 287-299.
- Tello, S. F. (2002). An analysis of the relationship between instructional interaction and student persistence in online education. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell, Massachusetts. Recuperado de: http://www.alnresearch.org/Data_Files/dissertation/full_text/Tello_dissertation.pdf.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45,1, 89-125.
- Tresman, S. (2002) Towards an institutional strategy for improved student retention in programmes of distance education: a case study from the Open University UK, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2).
- Tseng, S.-C., Liang, J.-C., y Tsai, C.-C. (2014). Students' self-regulated learning, online information evaluative standards and online academic searching strategies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30, 1, 106-121
- UNESCO (2012). 2012 Paris OER Declaration. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf
- Wang, Y., Pengb, H., Huangb, R., Houc, Y. y Wangb, J. (2008). Characteristics of distance learners: research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, 23, 1, 17-28
- Winters, F.I., Greene, J.A. y Costich, C.M. (2008). Self-regulation of learning within computed-based learning environments: a critical analyses. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444
DOI 10.1007/s10648-008-9080-9
- Wolters, C. (2003b). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187
- Wozniak, H., Pizzica, J. y Mahony, M.J. (2011). Design-based research principles for student orientation to online study: Capturing the lessons learnt. *Australasian Journal of Educational Technology* 28(5), 896-911
- Wozniak, H., Mahony, M.J. , Lever, T. y Pizzica, J. (2009). Stepping through the orientation looking glass: A staged approach for

postgraduate students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 221-234

Youngju, L. y Jaeho, Ch (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Education Tech Research Dev* 59, 593-618

DOI 10.1007/s11423-010-9177-y

Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning*, 19(1), 20-28.

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

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