

Artigo Original

Factores Relativos A La Permanencia En El Curso De Graduación A Distancia “Bachillerato En Desarrollo Rural - Plageder” En UAB / UFRGS

Factors Relating To Permanence In The Distance Graduation Course “Bacharelado Em Desenvolvimento Rural - Plageder” From UAB / UFRGS

Fatores Relativos À Permanência No Curso De Graduação A Dist Ncia “Bacharelado Em Desenvolvimento Rural - Plageder” Da UAB/UFRGS

Fernando Fontana Dias¹

Resumen

Este artículo se realizó con el propósito de desarrollar el conocimiento de uno de los fenómenos más relevantes de la Educación a Distancia (EaD), la permanencia de los estudiantes, relacionando los aspectos de la oferta del curso con la opinión de los estudiantes sobre los factores de permanencia, considerando la relevancia de la temática en el presente. El objetivo fue comprender la forma en que los factores organizacionales y motivacionales contribuyeron a la permanencia y conclusión de la tercera edición del curso a distancia PLAGEDER, analizando la influencia de factores relacionados con la permanencia en el curso, identificando y entendiendo los obstáculos de los estudiantes para la conclusión del curso. Con ello, se dio respuesta al siguiente problema de investigación: ¿cómo las cuestiones personales, académicas y contextuales se reflejan en la permanencia y conclusión de la carrera

¹ Facultad de Ciencias Económicas (FCE)/Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Av. João Pessoa, 31- Centro Histórico - Porto Alegre - RS - Brasil. fernando.fontana@ufrgs.br

de grado en Desarrollo Rural a distancia - PLAGEDER, en su tercera edición? La investigación tuvo análisis cuantitativo y cualitativo. En la recogida de datos se utilizaron datos primarios y secundarios, y se realizaron cuestionarios tanto para los alumnos del curso como para los actores involucrados con la oferta del curso. El trabajo también se basó en el uso de la observación para la recopilación de datos. Los resultados evidenciaron una diferencia significativa en la permanencia en los diferentes centros donde se impartió el curso, oscilando entre el 16% y el 54,76%. En general, se pudo verificar que los factores relacionados con las actividades presenciales fueron considerados más importantes por los estudiantes que los relacionados con las actividades a distancia para la decisión de permanecer en el curso. La relación entre el escaso tiempo disponible para el estudio y la falta de autodisciplina, como obstáculos para completar el curso, conforman un interesante hallazgo presentado en los resultados.

Palabras clave: Educación a distancia, Permanencia, Evasión, Factores organizacionales y PLAGEDER.

Abstract

This article was done with a goal: develop the knowledge about one of most important phenomena of distance learning, the permanence of students, relating course offer aspects with the students opinion about permanence factors, considering the importance of this modality in the present days. The objective was to understand the way in which organizational and motivational factors contributed to the permanence and conclusion of the third edition of the PLAGEDER distance course, analyzing the influence of factors related to the permanence in the course, identifying and understanding the obstacles of the students to the conclusion of the course. Thus, the following research problem was answered: in what way organizational and motivational factors reflect in the permanence and conclusion of the distance learning course in Rural Development - PLAGEDER, in its third edition. The research involved quantitative and qualitative analysis. Primary and secondary data were used in the data collection. Questionnaires were used both for the students of the course and for the actors involved with the course

offer. The work also relied on the use of observation for data collection. The results showed a significant difference of the permanence in the different poles where the course was offered, varying from 16% to 54.76%. In general, it was possible to verify that factors related to face-to-face activities were considered more important by the students than the factors related to distance activities for the decision to remain in the course. The relationship between the limited time available for the study and the lack of self-discipline, as obstacles to the completion of the course, compose an interesting find presented in the results.

Keywords: Distance Learning, Permanence, Evasion, Organizational Issues and PLAGEDER.

Resumo

Este artigo foi produzido com a finalidade de desenvolver o conhecimento relacionado a um dos fenômenos mais relevantes da Educação a Distância (EaD), ou seja, a permanência dos alunos, relacionando os aspectos de oferta do curso com a opinião dos alunos a respeito dos fatores de permanência e considerando a relevância do tema na atualidade. O objetivo foi compreender o modo pelo qual os fatores organizacionais e motivacionais contribuíram para a permanência e a conclusão da terceira edição do curso a distância PLAGEDER, a partir da análise da influência de fatores relacionados à permanência no curso, identificando e compreendendo os obstáculos dos alunos para a conclusão dele. Com isso, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira questões pessoais, acadêmicas e contextuais refletiram na permanência e na conclusão do curso a distância de graduação em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER –, em sua terceira edição? A pesquisa envolveu análise quantitativa e qualitativa. Na coleta de dados, foram utilizados dados primários e secundários, com base na realização de questionários tanto para os alunos do curso quanto para os atores envolvidos com a oferta do curso. O trabalho também contou com o uso da observação para a coleta de dados. Os resultados apresentaram uma diferença significativa da permanência nos diferentes polos onde foi ofertado o curso, variando de 16% a 54,76%. De um modo geral, foi possível verificar que fatores relacionados a atividades presenciais foram considerados mais importantes

pelos alunos do que os fatores relacionados às atividades a distância, para a decisão de permanecerem no curso. A relação entre a limitação de tempo disponível para o estudo e a falta de autodisciplina, como obstáculos para a conclusão do curso, compõem um achado interessante apresentado nos resultados.

Palavras-chave: Educação a distância. Permanência. Evasão. Fatores Organizacionais. PLAGEDER.

1. Introducción

Inicialmente, vale la pena señalar que este artículo trata sobre los factores relacionados con la permanencia en un curso de Educación a Distancia (EaD). Este es un tema bastante estudiado y ha sido contemplado por muchos estudios que abordan la EaD, debido a su importancia. La investigación que resultó en este trabajo permitió comprender las circunstancias favorables para el desarrollo de esta modalidad docente, además de resaltar algunos factores relevantes relacionados con cuestiones organizativas y las razones que llevan a los estudiantes a permanecer en un curso EaD. A partir de los resultados, que se presentarán a lo largo del artículo, se podrán identificar algunas variables que favorecieron la conclusión del Bachillerato en Desarrollo Rural - PLAGEDER 3 -, de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) (EaD).

Debido al hecho de que la deserción en esta modalidad de enseñanza es muy alta, se puede considerar necesario abordar diferentes variables, involucrando aspectos académicos, organizacionales, personales, entre otros. La importancia de este tema es resaltada por Li y Lalani (2020), quienes afirman ser evidente, desde la pandemia Covid-19, la importancia de la difusión del conocimiento, traspasando fronteras, organizaciones y todos los sectores de la sociedad. Para estos autores, es responsabilidad de todos disfrutar de los beneficios de la EaD de manera eficiente, eficaz y efectiva. (LI; LALANI, 2020).

Según Demarco (2015), se deben considerar algunos aspectos que involucran los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías, son: la autonomía del estudiante, el tipo

de interacción que ocurre en la EaD, la alta tasa de abandono de cursos, etc. La enorme tasa de evasión de los estudiantes puede considerarse el principal desafío pedagógico de un programa. Las causas de esta situación son multifactoriales y pueden estar relacionadas con la dificultad de conciliar los estudios con el trabajo y otros factores personales. (DEMARCO, 2015).

Al trabajar como servidor en PLAGEDER, desde junio de 2017, valoro que es importante, para la permanencia de los estudiantes de esta modalidad, que haya un esfuerzo por parte del equipo académico y administrativo, a través de una estrecha relación con los discentes, a través de visitas a los centros, llamadas telefónicas, mensajes a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), conferencias web, etc. En este mismo sentido, se busca la flexibilidad para atender las demandas de grupos específicos de alumnos, representados por los polos de apoyo presencial (los alumnos se separan por grupos según los polos a los que están vinculados), así como demandas individuales. Es de destacar que, en el proyecto pedagógico de PLAGEDER, se hace mención al desarrollo de estrategias y criterios de desempeño para satisfacer las necesidades individuales de los discentes.

El Bachillerato en Desarrollo Rural - PLAGEDER, cuya modalidad es EaD, fue concebida por el Programa de Posgrado en Desarrollo Rural (PGDR) de la UFRGS, programa que actúa en las áreas de docencia, investigación y extensión. A partir de esta experiencia se identificó una oportunidad para la formación de profesionales a nivel de grado, con actuación en temas locales y regionales, compitiendo por el desarrollo rural. Esta investigación abordó los factores de permanencia de los estudiantes formados en la tercera edición del curso - PLAGEDER 3 - (que inició en 2014), que se realiza en la modalidad de bachillerato y se imparte en 12 centros de apoyo presencial (SOBRE ..., 2021).

Con el foco de análisis en la tercera edición de PLAGEDER, se destaca que se contabilizaron 600 vacantes en el proceso de selección, de las cuales sólo se cubrieron 434. Entre los estudiantes que efectivamente ingresaron, 164 se graduaron y 270 desertaron. La oferta de PLAGEDER 3 contó con la participación de 46 profesores, para impartir 34 asignaturas curriculares, más la disciplina de Trabajo de Fin de

Grado (TFG). Cada disciplina contó, en los primeros semestres, con 12 tutores a distancia y, posteriormente, de 3 a 10 profesionales para realizar esta función.

Durante el desarrollo del curso, cabe mencionar que hubo una cierta distribución de los tutores presenciales, según los polos, que serán analizados a lo largo del artículo. En relación al equipo disponible para la organización del curso, el comité de graduación de PLAGEDER estuvo integrado por la coordinadora del curso, cinco profesores y un técnico administrativo. A su vez, el equipo técnico contó, a lo largo del tiempo, con tres administradores, un analista de sistemas y cuatro becarios. El curso duró ocho semestres (SOBRE..., 2021).

Este trabajo se llevó a cabo con el fin de identificar las circunstancias que favorecieron la conclusión del curso de Bachillerato en Desarrollo Rural - PLAGEDER - curso, en la UFRGS/UAB, y para mejorar la asistencia de los estudiantes, según los perfiles que se revelarán en la investigación, valorando los factores más relevantes. En este contexto, se definió el siguiente problema de investigación: **¿cómo reflejaron las cuestiones personales, académicas y contextuales sobre la permanencia y conclusión del grado a distancia en Desarrollo Rural - PLAGEDER -, en su tercera edición?**

En general, el objetivo del trabajo fue comprender los factores (personales, académicos y contextuales) que contribuyeron a la permanencia y conclusión de la tercera edición del curso a distancia Bachillerato en Desarrollo Rural - PLAGEDER - UFRGS / UAB (PLAGEDER 3). Específicamente, se objetivó a:

- identificar el perfil de los estudiantes que completaron PLAGEDER en su tercera edición, del 25 de abril de 2014 al 20 de diciembre de 2017;
- analizar los factores organizativos (estructura, material, personas, etc.) disponibles durante el curso;
- analizar la influencia de cuestiones personales, académicas y contextuales en la permanencia de los estudiantes en el curso;

- identificar y comprender los obstáculos de los estudiantes para completar el curso.

Considerando que el propósito del trabajo fue analizar los factores motivacionales y circunstanciales de la permanencia de los estudiantes en la tercera edición de PLAGEDER, el tipo de investigación utilizada fue un estudio de caso, con análisis cuantitativo y cualitativo. Este método se justificó por la complejidad de los temas considerados en el estudio. El procesamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante el programa Microsoft Office Excel 2007. En la investigación se utilizó estadística descriptiva para verificar la importancia atribuida a cada factor de permanencia en el curso.

También se utilizaron datos primarios y secundarios, y los instrumentos de recopilación fueron el cuestionario y la observación. El cuestionario incluía un conjunto de preguntas cerradas (a excepción de una pregunta abierta), hecho para estudiantes que completaron PLAGEDER y estaban dispuestos a participar en la investigación, y otros conjuntos de preguntas abiertas para los actores involucrados en la oferta del curso, organizados de acuerdo a sus respectivas funciones.

La recopilación con los estudiantes se realizó para obtener informaciones sobre los motivos que llevaron a los egresados a elegir el curso en cuestión, con el fin de identificar en qué medida las actividades desarrolladas contribuyeron a la permanencia en el curso. Las preguntas dirigidas a los actores relevantes involucrados en la oferta del curso tuvieron el propósito de analizar los factores organizacionales, los cuales están relacionados con la permanencia.

Todos los cuestionarios fueron aplicados utilizando el instrumento Google Forms, conteniendo, en el caso aplicado a los estudiantes, además de datos para identificar su perfil, los factores que motivaron la elección y permanencia en el curso. En la aplicación de este cuestionario se utilizó la Escala Likert (que presenta valores que pueden variar de 1 a 5) para evaluar en qué medida algunas características personales y otras relacionadas con la oferta del curso contribuyeron a la permanencia en la tercera edición de PLAGEDER.

Las invitaciones para participar en la encuesta fueron enviadas por e-mail, de los 164 alumnos de la tercera edición del curso invitados, solo 26 respondieron el cuestionario, en un plazo de 12 días, durante los cuales estuvo disponible. Respecto a los actores implicados en la oferta del PLAGEDER, fueron enviados e-mails, según las funciones, para todos ellos, con 13 tutores, 11 docentes, 2 representantes de la Secretaría de Educación a Distancia de la UFRGS (SEAD), 2 coordinadores de polo, 1 miembro de la coordinación del curso, 1 servidor del equipo administrativo y 1 profesional de Tecnología de la Información (TI) respondieron el cuestionario.

La observación se realizó desde mi actuación como administrador en la tercera edición del PLAGEDER, del 22 de junio de 2017 al 20 de diciembre de 2017. Con esta experiencia, fue posible complementar alguna información obtenida con los otros datos primarios y con los datos secundarios.

2. Desarrollo Y Demostración De Resultados

2.1. Referencial Teórico

En sus estudios sobre la historia de la EaD, Aoki (2012) menciona cuatro etapas de la EaD, que son: fase de las correspondencias, en la cual había envío de material impreso, y la interacción con los docentes se limitaba al uso de correos; fase del uso de la radio y la televisión como complemento del material impreso, denominada “fase industrial”, debido a la masificación del conocimiento lograda por el método; fase de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), con el uso de materiales multimedia, como CD-ROM; finalmente, en la cuarta fase, hubo una interacción dinámica entre los estudiantes y con los profesores en la red, además del acceso a los contenidos a través de las TIC (AOKI, 2012).

La EaD puede entenderse, según Alves (2011), como una modalidad de enseñanza que se da con un uso intenso de las TIC, en la que existe la separación física, en el espacio o temporalmente, de profesores

y alumnos. La EaD es una modalidad educativa muy democrática, en ciertos aspectos, ya que utiliza las TIC, superando obstáculos para la conquista del conocimiento (ALVES, 2011). Por tratarse de una modalidad docente en creciente expansión, se considera una de las alternativas para promover el desarrollo de la educación nacional. En los últimos años, la EaD ha recibido un importante incentivo de los gobiernos en todos los niveles educativos, especialmente de las políticas públicas a nivel federal (SANTOS, 2011).

A partir de las experiencias de EaD de las universidades públicas de Brasil, a fines del siglo XX y principios del XXI, el Ministerio de Educación (MEC) consideró la posibilidad de organizar una Universidad Abierta. Actualmente, la Universidad Abierta de Brasil (UAB) cuenta con el apoyo del MEC para la existencia de más de 500 centros en los 26 estados de la Federación y en el Distrito Federal y tiene como prioridad la provisión de formación inicial a los profesores, ejerciendo eficazmente educación básica pública, aún no graduados (BRASIL, 2018).

A pesar de la expansión de oportunidades con la UAB, las diferencias circunstanciales en el acceso y permanencia en los cursos universitarios representan un desafío para la educación en el país. Zago (2006, p. 228) analiza estudiantes cuyas familias tienen una condición económica limitada y, en las palabras del autor, “capital cultural reducido”. El investigador destaca la escasez de tiempo para que este público pueda realizar actividades extracurriculares, tales como congresos, conferencias, tertulias, pero también menciona dificultades para realizar trabajos académicos en grupo. La principal causa de esta situación es el tiempo dedicado por los estudiantes a actividades profesionales orientadas a la supervivencia (ZAGO, 2006).

En el mismo sentido, Fanals, Gazo y Silvente (2018), consideran la esencialidad de la perspectiva social de la educación superior, considerándola como una guía para el camino a seguir por las políticas universitarias. Todo el proceso debe realizarse en consonancia con las reformas que se vienen realizando, para hacer la educación más inclusiva e igualitaria, con el mantenimiento de la excelencia (FANALS; GAZO; SILVENTE, 2018).

Un organismo de la UFRGS, que se encuentra en el contexto de la investigación de permanencia en el PLAGEDER y es responsable de la EaD en la institución, juega un papel importante ante este escenario, ya que tiene entre sus valores la responsabilidad social, la inclusión y la innovación. ; se trata de la Secretaría de Educación a Distancia - SEAD. Constituida en 2002, mediante Ordenanza Interna 2.975, cuenta con una estructura organizativa descentralizada, plural e interdisciplinar, que involucra cada vez más a las unidades académicas en su desarrollo y busca alinear las acciones de EaD con las políticas universitarias (SEAD, 2021).

Relevantes, también, en la discusión de la relación entre la expansión de la educación superior y la permanencia, son los programas MEC para la educación superior, creados en el año 2000, que incluyen expresamente en sus objetivos el incentivo para que los estudiantes permanezcan en la educación superior. Dichos programas se denominan Programa Universidad para Todos (PROUNI) (que financia a estudiantes de grado en instituciones privadas), Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales (REUNI) y Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES) (que financia a los graduandos en instituciones públicas) (ARAÚJO, 2013).

Según Araújo (2013), estos programas se reflejaron en una “ampliación de políticas focales que enfatizaban la importancia del acceso y la permanencia de las llamadas minorías cualitativas, desde la perspectiva de la inclusión”. Por otro lado, la autora llega a la conclusión de que el foco principal de estas políticas es la expansión del acceso a la educación superior, por lo que se le da poca importancia al objetivo de permanencia, que se contempla solo en una perspectiva focal, no universal (ARAÚJO, 2013).

En la misma línea, Veloso y Silva (2016) concluyen que el REUNI y el Sistema de Selección Unificada (SISU) – en el que las instituciones públicas de educación superior ofrecen vacantes para los candidatos que participan en el Examen Nacional de Bachillerato–, a pesar de permitir la ampliación del acceso a las universidades federales, no reproducir la permanencia del estudiante en la Institución de Educación Superior (IES) ni la finalización del curso en un tiempo razonable. Las

investigadoras, con base en diferentes autores, abordaron el fenómeno de la permanencia considerando diferentes perspectivas, como mantener a los estudiantes en la educación superior en las siguientes condiciones: en otro curso de grado en la misma institución; en educación superior, pero en otra IES; en el curso respectivo, en tiempo normal o más allá del tiempo previsto para su realización. Además, consideraron factores que dificultan la finalización de la graduación, que pueden provocar evasión, como la condición económica desfavorable y *déficit* de formación en primaria y secundaria. Veloso y Silva (2016) también creen que la permanencia involucra otros aspectos de la vida del estudiante en la sociedad y en la universidad (aspectos culturales, políticos, deportivos, acceso a los docentes y a los entornos de la institución, como laboratorios y bibliotecas).

Kemp (2001 *apud* BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014) retrata la permanencia como un fenómeno complejo, siendo influenciado por innumerables factores, pues, en el transcurso de su vida, los individuos enfrentan diferentes situaciones o eventos que generan estrés, asumiendo diferentes roles, entre ellos, el del estudiante. Hay variaciones de persona a persona en las reacciones al estrés y a la adversidad, siendo que algunos son capaces de superar las dificultades más fácilmente que otros, quienes a menudo tienen una reacción negativa. Además, la perseverancia es un requisito para el éxito de los alumnos en el curso, de manera que posibilite el logro de un progreso continuo, culminando en la consecución del diploma (KEMP, 2001 *apud* BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014). Fiuza (2012) trae en su trabajo varios factores relacionados con la permanencia en la EaD y los divide en tres tipos: cuestiones personales, académicas y contextuales. Se explicarán en los resultados, a continuación.

Urrego (2015), de forma similar a Fiuza (2012), consideró diferentes factores en el análisis de permanencia y encontró en los resultados de su investigación que los estudiantes que permanecieron en el curso tenían características similares a los que abandonaron en relación a la mayoría de las variables estudiadas. Sin embargo, la mitad de los estudiantes permanentes evaluados consideró factores personales como el desarrollo familiar y profesional como importantes en la decisión de

continuar el curso. La autora concluye afirmando que la mejora de la situación económica y la búsqueda de la calidad de vida de los estudiantes retrata algo inherente al carácter humano (URREGO, 2015).

Cabe mencionar que Comings (2007), bajo otro enfoque, encontró en su estudio diferentes elementos que contribuyen a la permanencia; a saber, el establecimiento de metas por parte de los estudiantes, el aumento de la confianza en la capacidad para realizar las tareas, el apoyo que reciben para el manejo de los factores positivos y negativos que pueden influir en la persistencia; la certeza del progreso en la consecución de sus objetivos. El citado autor también identificó diferentes caminos de persistencia, los cuales están determinados por factores personales y ambientales, considerando los diferentes medios que utilizan los programas para apoyar a los estudiantes, dadas las peculiaridades de cada individuo, considerando los objetivos al realizar el curso (COMINGS, 2007).

Aún en el enfoque de permanencia, la estrategia de contacto y vinculación favorece la acogida, la autoconfianza y la motivación del alumno, incidiendo positivamente en el desempeño de los alumnos en el curso. Así, la integración del alumno es fundamental para minimizar los efectos de la evasión, siendo que el vínculo institucional es más intenso cuando la información se transmite con claridad y cuando se pueden analizar las características de cada clase y de cada alumno (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014). En contrapartida, Frydenberg (2007) no encontró diferencia significativa entre la permanencia verificada en un curso de extensión realizado en la Universidad de California, en las modalidades EaD y presencial. La autora menciona la posibilidad de que la participación activa de los tutores en los foros (cada 48 o 72 horas, según el tipo de curso) pueda haber minimizado la brecha que representa la falta de interacción presencial (FRYDENBERG, 2007).

En cuanto a la participación de los tutores, Urrego (2015) encontró en los resultados de su investigación el abandono de estos relacionado a la asistencia a los estudiantes como uno de los mayores factores de evasión, tanto en la opinión de los estudiantes evadidos como en la de los que continuaron el curso. Otros factores citados como causa de evasión fueron el sentimiento de soledad, los factores académicos, la falta de

tiempo, la situación económica y las responsabilidades familiares. En cuanto a la perspectiva de permanencia, la posibilidad de flexibilidad temporal y espacial que ofrecen los cursos se evidenció como importante en la decisión de continuidad (URREGO, 2015).

En el trabajo de Vieira (2018) se observa que, para los tutores a distancia, el factor más perjudicial para la calidad de los cursos es la falta de preparación e inmadurez de los estudiantes para afrontar la gestión del tiempo de estudio y la realización de actividades en línea. También destaca la necesidad de una formación continua para todos los implicados en la EaD (alumnos, tutores, docentes, etc.) (VIEIRA, 2018).

Marquez *et al.* (2007) contribuyen a la idea de que los conocimientos y habilidades relacionados con la operacionalización de EaD son significativos para el buen desempeño de los estudiantes en esta modalidad, considerando en este contexto la formación previa relacionada con la gestión de recursos tecnológicos. En el mismo sentido, mencionan que la base de un modelo de gestión adecuado en EaD incluye mecanismos sencillos y accesibles en los procesos relevantes para la oferta de un curso, concluyendo que la adaptación de la organización a la modalidad implica mecanismos que brinden flexibilidad en su currículum y estructura administrativa. (MÁRQUEZ *et al.* 2007).

Para Aoki (2012), dada la complejidad que implica la EaD y la existencia de tecnologías disponibles para realizar actividades en esta modalidad, las instituciones educativas necesitan realizar adaptaciones, con el objetivo de dotar a los discentes de las herramientas necesarias para un servicio personalizado a los estudiantes. Desde otra perspectiva, Berge y Cho (2002) destacan la necesidad de considerar el carácter contingente de las posibles soluciones para estructurar un programa EaD, porque un sistema que es el más adecuado para una organización puede ser impertinente en otros (BERGE; CHO, 2002).

Desde un punto de vista estratégico, Berge y Cho (2002) mencionan que la estructura administrativa y el cambio organizacional son significativamente relevantes para el éxito de un programa EaD, especialmente cuando la cúpula de la organización tiene una cultura favorable a esa modalidad. La necesidad de adaptar estándares y recursos

técnicos (habilidades e infraestructura) a la EaD son los principales desafíos organizacionales para su desarrollo en las instituciones educativas (BERGE; CHO, 2002). En una visión operativa, al considerar las condiciones de la oferta del curso, es relevante contar con un equipo con conocimiento de los procesos en un curso EaD, para que ayude a los docentes en la producción de material, en el uso del entorno virtual e, incluso, en la preparación de actividades (PACHECO *et al.*, 2011).

2.2. Presentación Y Análisis De Datos

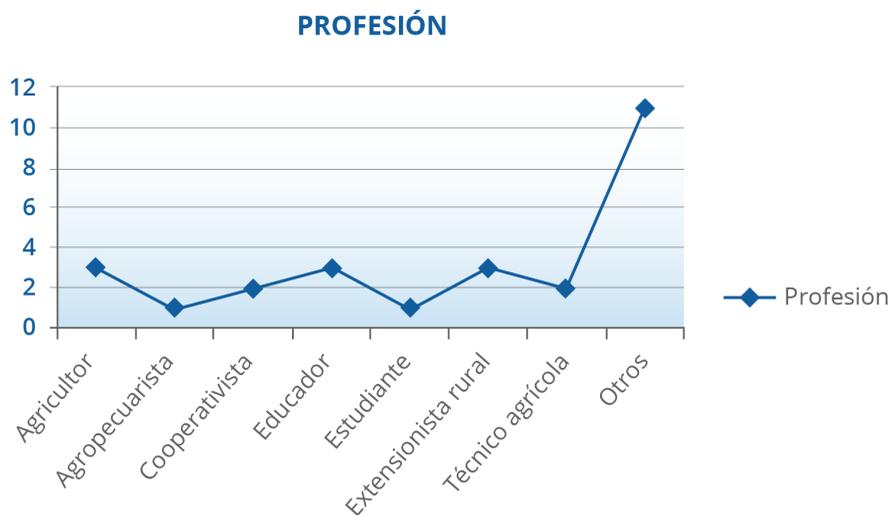
El curso superior en Desarrollo Rural - PLAGEDER, que se ofrece en la modalidad a distancia, es coordinado y ejecutado por la UFRGS, a través de SEAD, vinculada al Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. La misión de PLAGEDER es brindar formación a nivel superior orientada a formar profesionales con conciencia crítica e innovadores, que deben trabajar en el desarrollo, la planificación y la gestión rural, especialmente a nivel regional, involucrándose en la formulación de políticas públicas y el tema ambiental (SOBRE..., 2021).

En 2006, con el objetivo de ampliar el acceso a la Educación Superior mediante la oferta de cursos de grado, la UFRGS creó el Programa Especial de Graduación - PEG (Resolución n° 37/2006, del Consejo de Docencia, Investigación y Extensión - CEPE/UFRGS). Dicho programa tiene como objetivo desarrollar la actuación de la institución en el área de graduación, a través de cursos que no tengan el carácter de oferta permanente, atendiendo las necesidades de emergencia y temporarias de la comunidad, consideradas y analizadas por las instancias pertinentes de la Universidad. Desde esta perspectiva, surgió el PLAGEDER (SOBRE..., 2021).

La 1ª edición del PLAGEDER (Tecnólogo en Desarrollo Rural) comenzó el 19 de octubre de 2007; la 2ª edición del Curso (Tecnólogo en Desarrollo Rural), el 8 de agosto de 2009; la 3ª edición (Bachillerato en Desarrollo Rural 2014), cuyo proceso de selección (prueba de ingreso) se realizó el 9 de marzo de 2014, inició en el primer semestre del mismo año, el 25 de abril de 2014, finalizando el 20 de diciembre de 2017; finalmente, la 4ª edición (Bachillerato en Desarrollo Rural 2018) tuvo

un proceso de selección en marzo de 2018, con inicio de clases en mayo del año en cuestión.

Gráfico I - Profesión de los egresados participantes en la investigación



eVGC Educacional

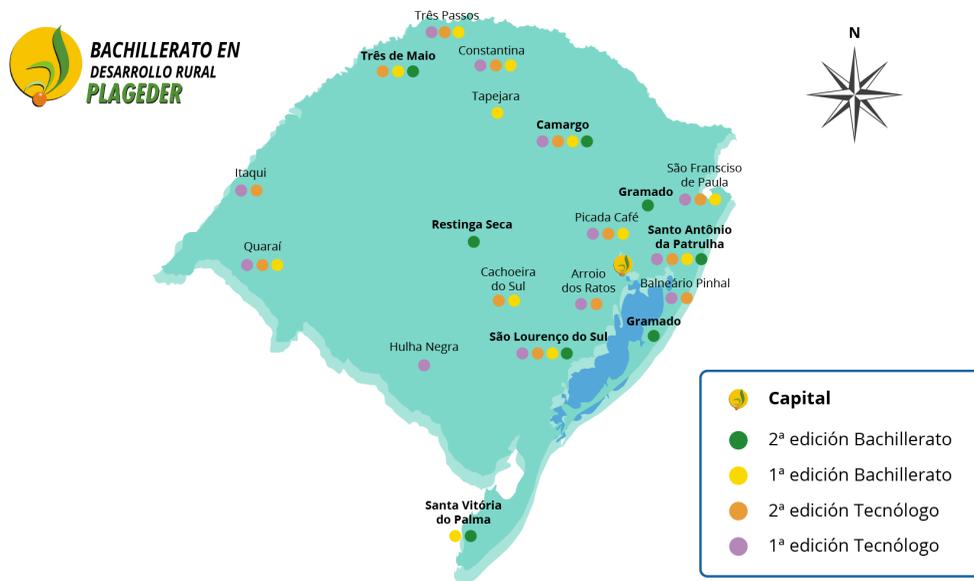
Fuente: Elaborado por los autores.

Se pudo percibir, en el Gráfico 1, que buena parte de los componentes de la muestra de la población estudiantil actúa en un campo profesional directamente relacionado con la temática rural, como agricultores, ganaderos, extensionistas rurales y técnicos agrícolas. Con respecto a este hecho, se verificó una diversidad acentuada de vínculos, involucrando servidores públicos, profesionales liberales, de la seguridad pública, asistente, auxiliar administrativo, vendedor o autónomo.

De los 26 componentes de la muestra, solo 2 no tenían ocupación profesional (estudiante y ama de casa) y la mayoría ocupaba un cargo que requiere baja calificación. Este hecho acerca el público objetivo de investigación a la idea planteada por Zago (2006), quien afirma que los estudiantes menos favorecidos económica y culturalmente pasan mucho tiempo en busca de supervivencia (considerar que la principal dificultad de los estudiantes para permanecer en el curso estuvo relacionada con la falta de tiempo, como se verá a continuación).

Al considerar el perfil de los estudiantes del curso, también se encontró que, de los 164 egresados, 94 (57,31%) eran hombres y 70 (42,68%) eran mujeres. La muestra de los 26 encuestados reveló un promedio de edad de 36 años. Entre ellos, la mitad tiene entre 31 y 40 años y menos de una cuarta parte tiene más de 40 años. Además, solo 2 de los 26 integrantes de la muestra no conocían los recursos informáticos antes de incorporarse al curso EaD, lo que corrobora la idea de Veloso y Silva (2016), cuando mencionan que la permanencia involucra otros aspectos además de los económicos, como culturales, de acceso a tecnologías, etc.

Figura 1 - Ediciones PLAGEDER por centros



FUENTE: Sobre... (2021, on-line).

En la Figura 1 se puede observar que, aunque algunos centros son contemplados por el curso en todas las ediciones, siempre hay renovaciones con centros en diferentes ubicaciones de una edición del curso a otra. La tercera edición (1ª edición del Bachillerato y foco de esta investigación) contó con doce centros de apoyo presencial, los cuales están señalados con un círculo amarillo. También se puede observar que los centros están bien distribuidos en todo el estado de Rio Grande do Sul. El equipo de coordinación de PLAGEDER afirmó que la elección de los centros fue una continuación de su edición anterior, contemplando también la idea de atender las demandas de otros municipios.

Tabla 1 - Porcentaje de permanencia en el PLAGEDER 3 por centro

Polo	Matrícula Total	Total Evadidos	Total Formados	Permanencia	Evasión
Cachoeira do Sul	43	27	16	37,21%	62,79%
Camargo	42	19	23	54,76%	45,24%
Constantina	16	13	3	18,75%	81,25%
Picada Café	28	16	12	42,86%	57,14%
Quaraí	18	14	4	22,22%	77,78%
Santa Vitória do Palmar	49	33	16	32,65%	67,35%
Santo Antônio da Patrulha	50	30	20	40,00%	60,00%
São Francisco de Paula	25	21	4	16,00%	84,00%
São Lourenço do Sul	49	24	25	51,02%	48,98%
Tapejara	19	12	7	36,84%	63,16%
Três de Maio	47	29	18	38,30%	61,70%
Três Passos	48	32	16	33,33%	66,67%
TOTAL	434	270	164	37,79%	62,21%

FUENTE: Elaborada por los autores.

En la Tabla 1, existe una diferencia de permanencia en los diferentes centros donde se impartió el curso, que oscila entre el 16% y el 54,76%. En la Tabla 2, a continuación, se puede ver cómo se configuró la presencia de tutores presenciales en los respectivos polos, lo que puede estar relacionado con estos porcentajes de permanencia.

Tabla 2 - Número de tutores presenciales del PLAGEDER por centro y período

Polo	Nº de tutores que actuaron	Periodo de actuación de los tutores presenciales
Cachoeira do Sul	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Camargo	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Constantina	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/10/2015
Picada Café	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/08/2015 Tutor 2 - 01/10/2014 a 31/12/2017
Quaraí	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/10/2015
Santa Vitória do Palmar	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Santo Antônio da Patrulha	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
São Francisco de Paula	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/10/2015
São Lourenço do Sul	3	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/04/2015 Tutor 2 - 04/05/2015 a 30/09/2015 Tutor 3 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Tapejara	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015

Três de Maio	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Três Passos	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017

FUENTE: Elaborada por el autor.

Es interesante notar que, a excepción del centro Tapejara, que tuvo una permanencia del 36,84%, los centros que contaban con un solo un tutor presencial (activo, durante un período determinado del curso) tuvieron la menor permanencia, siendo este número, en Constantina, de 18,75%, en Quaraí, de 22,22%, y en São Francisco de Paula, de 16%. A continuación, donde aparecen las informaciones sobre la influencia de varios factores en la permanencia de los estudiantes, se verifica que los factores que involucran actividades presenciales, como el desempeño de los tutores presenciales, tuvieron mayor peso en la decisión de los estudiantes de permanecer en el curso.

La influencia de cada uno de los factores de permanencia considerados se evaluó mediante una escala de respuesta que varió de 1 a 5, siendo “1” el valor para designar ausencia de influencia y “5” para designar influencia muy significativa. Para facilitar el análisis, las respuestas se organizaron con un porcentaje correspondiente, que representa la influencia del factor respectivo en una escala de 0 a 100, según la Tabla 3, que fue la base para la construcción de la Tabla 4.

Tabla 3 - Escala con valores y porcentajes de influencia

VALOR ASIGNADO	INTENSIDAD DE CONTRIBUCIÓN CORRESPONDIENTE	PORCENTAJE DE INFLUENCIA RESPECTIVA
1	No contribuyó	0
2	Contribuyó muy poco	25%
3	Contribuyó un poco	50%
4	Contribuyó en buena medida	75%
5	Contribuyó mucho	100%

Fuente: Elaborada por el autor.

Tabla 4 - Porcentaje de influencia de factores relacionados con la permanencia

FACTOR	PROMEDIO LIKERT	INFLUENCIA PORCENTAJE
Estructura de la Universidad y de los centros en su conjunto (recursos materiales, organización).	4,19	79,75%
Apoyo administrativo de la Universidad (buen servicio, flexibilidad, resolución de problemas).	3,62	65,50%
Soporte administrativo del centro (buen servicio, flexibilidad, resolución).	4,31	82,75%
Actitud/comportamiento del profesor (atención, compromiso, dinamismo y empeño de los profesores).	4,04	76,00%
Actitud/comportamiento de los tutores a distancia (asistencia, recordatorios, orientación, incentivos y socialización proporcionada por los tutores a distancia).	4,38	84,50%
Actitud/comportamiento del tutor presencial (asistencia, recordatorios, orientación, incentivos y socialización proporcionada por el tutor presencial).	4,54	88,50%
Actividades (diversidad y características de las actividades presenciales, <i>online</i> y complementarias).	4,38	84,50%

Material didáctico/ contenido (material didáctico y contenidos satisfactorios).	3,65	66,25%
Recursos tecnológicos (conferencias web, entorno virtual de aprendizaje (Moodle) y otros recursos tecnológicos).	3,96	74,00%
Flexibilidad de horarios (disponibilidad de horarios).	4,04	76,00%
Temas afectivos/ sentimentales (compañerismo, reciprocidad, confianza y afecto).	4,23	80,75%
Interacción/comunicación (interacción, interactividad, comunicación).	4,19	79,75%
Motivación/incentivos (estímulos positivos de familiares y amigos, estímulo).	4,50	87,50%
Persistencia (persistencia, empeño, determinación).	4,84	96,00%

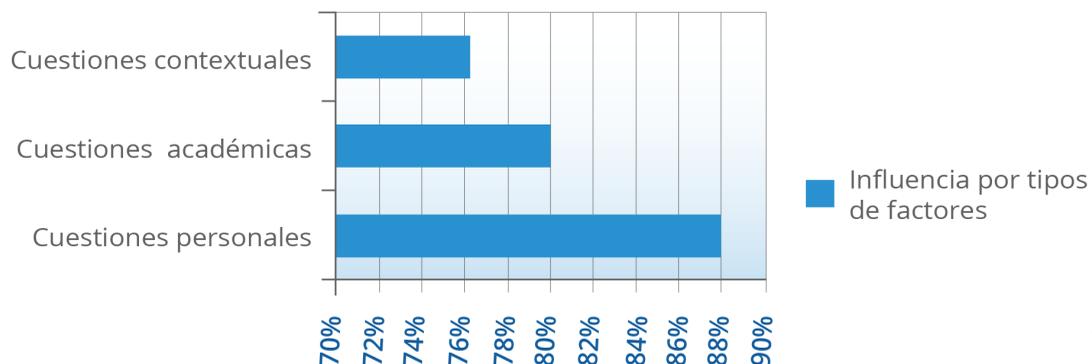
Fonte: Elaborada pelo autor.

Con base en los criterios previamente establecidos en la Tabla 3, se elaboró la Tabla 4, considerando la influencia designada por los estudiantes participantes en la investigación en relación a cada factor de permanencia, que involucran cuestiones personales (relacionadas con el estudiante), académicas (relacionadas con el curso) o contextuales (relacionadas con el curso y el alumno). Esta división y la elección de los factores a designarse en este trabajo se realizaron a partir de la obra de Fiuza (2012).

Como ha sido visto, la división de los factores enumerados en la Tabla

4 se realizó de la siguiente manera: **cuestiones personales** (motivación/incentivos, cuestiones afectivas/sentimentales y persistencia); **cuestiones académicas** (actitud del profesor, actitud del tutor a distancia, actitud del tutor presencial, actividades y material didáctico) y **cuestiones contextuales** (recursos tecnológicos, modalidad EaD, apoyo administrativo, Universidad, apoyo administrativo, central, flexibilidad de horarios, interacción y estructura de la Universidad/central). El Gráfico 2, a continuación, muestra los promedios de los porcentajes de influencia de cada bloque de factores.

Gráfico 2 - Porcentaje de influencia por tipos de factores



e/VeEducativa

Fuente: Elaborado por el autor.

De acuerdo con lo ilustrado en el Gráfico 2, las cuestiones contextuales tuvieron un promedio de 4.05 en la Escala Likert, o 76.25% de influencia, las cuestiones académicas, 4.2 u 80%, y las cuestiones personales, 4.52 u 88%. Se encontraron diferencias significativas al considerar los promedios de las respuestas por tipos de cuestiones, considerándose más influyentes para la permanencia en el curso por los profesores, como se explicó, las cuestiones personales.

Kemp (2001 *apud* BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014) indica que la perseverancia es un requisito para el éxito de los estudiantes en el curso, para que logren un progreso continuo, que culmine en la finalización y la conquista del diploma. La persistencia fue considerada por

los estudiantes analizados como el factor más relevante para la conclusión del PLAGEDER 3, con un promedio de 4,84 en la escala adoptada, lo que representa un 96% de influencia en la permanencia y estando un 15,75% por encima de la media de influencia de todos los factores como en conjunto (estimado en 80,25%).

Como se ha visto en el trabajo de Longo (2009 *apud* DEMARCO, 2015), factores relevantes en la evasión en los cursos EaD la falta de mayores vínculos afectivos y la falta de presión del grupo, además de otras formas de interacción social que se dan en la enseñanza presencial, así como la inadecuación de las TIC utilizadas en la EaD. Con base en la Tabla 4, es posible analizar que los factores relacionados con las actividades presenciales tuvieron preponderancia en inducir la realización del curso EaD.

Para comprender esta situación reportada, basta con verificar que el factor “apoyo administrativo de la central” (con un porcentaje de influencia de 82,72%) fue más relevante que el “apoyo administrativo de la Universidad” (con 65,5%); que la “actitud/comportamiento del tutor presencial” (88,5% de influencia), que trabaja en la central de apoyo presencial, y la “actitud/comportamiento del tutor a distancia” (84,5%), que visita la central, se destacaron en relación al factor “actitud/comportamiento del profesor” (76%), que actúa solo a distancia; que las “actividades” (con 84,5%), que incluyen “momentos presenciales”, tuvieron una relación más expresiva con la permanencia que el material didáctico (66,25%), que se puso a disposición en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

En vista de la consideración de factores académicos e institucionales en la investigación, es pertinente mencionar el hecho de que la gran mayoría del equipo relacionado con PLAGEDER 3 que participó en la investigación creía que, en general, la estructura, planificación y operacionalización del PLAGEDER 3 fueron adecuados para el buen desarrollo de las actividades (29 de los 32 actores mencionados creen que fueron adecuados, 2 respondieron que no y 1 no respondió). En cambio, en el Cuadro 1 se señalan las sugerencias de mejora señaladas por el equipo involucrado en el curso.

Cuadro I - Sugerencias de mejora en la estructura del PLAGEDER

ACTORES	MEJORAS REQUERIDAS
Representantes de la SEAD	Puede haber flexibilidad en la contratación de personas, con el fin de satisfacer las necesidades reales de un curso EaD.
Coordinación de cursos	Es posible facilitar el mantenimiento de los tutores si hay más estabilidad en relación con algunos parámetros, especialmente los que se refieren al desempeño de estos tutores en el curso.
Profesores	Moodle (Entorno de Aprendizaje Virtual) puede ser una plataforma más amigable; los estudiantes pueden tener más tiempo para completar las tareas propuestas, con una mejor sincronización entre asignaturas; el diálogo continuo entre profesores y tutores puede y debe mejorarse.
Tutores EaD	La carga de trabajo se puede distribuir mejor, con menos sobrecarga de los tutores en comparación con los profesores; la definición sobre el papel de cada miembro del equipo puede ser más clara; podría haber un mejor uso de la herramienta de conferencias web (uso más frecuente); es posible tener una mayor descentralización de responsabilidades, sumando más actores y haciendo una mejor alineación de los temas operativos con la coordinación del curso; la planificación de la disciplina puede ser más clara, con la transferencia anticipada de todo el material didáctico a los tutores; los tutores debían tener una formación pedagógica breve, ya que muchos no tenían experiencia en este aspecto, pero eran ellos los que tenían contacto directo con los alumnos del curso.
Profesional de TI	Es posible distribuir mejor las tareas entre el equipo, requiriendo un equipo bien integrado, con conocimiento general de las actividades de cada miembro.
Miembro del equipo administrativo	Puede haber optimización de gastos con billetes y tarifas diarias en situaciones específicas, por ejemplo, un número reducido de estudiantes en los centros.

Fuente: Elaborado por el autor.

No todos los actores relacionados con la oferta del PLAGEDER cuestionados dieron sugerencias de mejora. Las respuestas de los que se manifestaron fueron recopiladas y presentadas en el cuadro anterior. Es posible notar que las sugerencias, en general, estuvieron relacionadas con las perspectivas de cada actor o grupo de actores (agentes), siendo que los representantes de la SEAD y la coordinación del curso mencionaron temas relacionados con la gestión de recursos humanos; profesores, temas que involucran la promoción de la disciplina; tutores, sugerencias sobre distribución y coordinación de tareas, optimización de recursos y formación tutorial; el profesional de TI también se refirió a la distribución y coordinación de tareas y, finalmente, el miembro del equipo administrativo planteó una cuestión de optimización de recursos.

Como se mencionó, Berge y Cho (2002) consideran que la estructura administrativa y el cambio organizacional son significativamente relevantes para el éxito de un programa de EaD. En este contexto, el profesional de TI y los tutores del PLAGEDER destacaron la necesidad de una mejor coordinación y distribución de tareas. Finalmente, las mejoras que implica este proceso deben ser continuas, siendo las sugerencias de los actores relacionados con el PLAGEDER 3 relevantes para el desarrollo de esta gestión.

2.3. Obstáculos Para La Conclusión Del Curso

En cuanto a las principales dificultades de los egresados encuestados, para permanecer en el PLAGEDER 3, hubo una relativa diversidad de respuestas, sin embargo, al igual que en otras preguntas presentadas en este trabajo, hubo especificidades de cada central (que se presentarán a continuación). En la tabla 5 se muestra la frecuencia de las referencias de los estudiantes en relación con los diversos obstáculos para la realización del PLAGEDER 3. Se hizo una pregunta abierta tanto a los estudiantes como al equipo involucrado en el curso (Tabla 5) sobre la principal dificultad encontrada por aquellos para completar el curso. En la siguiente tabla, podemos ver algunas de las razones descritas por los estudiantes.

Tabla 5 - Principales obstáculos para completar el curso desde la perspectiva de los estudiantes

OBSTÁCULO	FRECUENCIA	CENTRALES
Falta de tiempo.	7	Varias centrales.
Distancia de la central de apoyo presencial	4	2 estudiantes de Camargo, 1 de Santo Antônio da Patrulha y 1 no informado.
Organización del calendario de actividades realizadas por el curso.	4	Varias centrales
Falta de tutor presencial en algún momento del curso.	3	2 alumnos de Tapejara y 1 de Constantina.
Mala calidad de internet para la realización de las conferencias web en las centrales.	3	2 estudiantes de Picada Café y 1 de Quaraí.
Dificultad de autodisciplina.	3	Varias centrales.
Dificultad con las reglas para formatear trabajos (ABNT).	2	1 alumno de Camargo y 1 de Picada Café.

Fuente: Elaborada por el autor.

En general, se mencionó un obstáculo por alumno, pero algunos alumnos describieron más de una dificultad en sus respuestas para completar el curso. Los obstáculos sistematizados en la tabla anterior fueron los más relevantes en la revelación realizada por los estudiantes participantes, mencionando, entre otros factores, la falta de vinculación del tutor presencial con la asignatura del curso, el escaso acceso a los profesores de las disciplinas y la dificultad de comunicación entre la central y la Universidad. Tres estudiantes manifestaron que no encontraron dificultades significativas durante el curso.

Se pudieron verificar algunas especificidades, como el hecho de que dos estudiantes de Picada Café y solo uno de Quaraí que participaron en la investigación reportan problemas en las conferencias web. Por otro lado, dos alumnos de Tapejara y solo uno de Constantina mencionaron

como principal obstáculo para la formación la falta de tutoría presencial en algún momento del curso, lo que corrobora la idea de que la actuación de los tutores presenciales puede estar relacionada con la permanencia en el curso.

El profesional de TI del PLAGEDER respondió en el cuestionario que algunas centrales, durante el curso, mejoraron la conectividad con el internet y que esta mejora fue fundamental para realizar las tareas EaD y TFG. También informó que no todas las centrales eran aptas para la realización de las conferencias web, a pesar de haber sido evaluadas previamente por ellos.

También se verifica que existe una mayor incidencia de dificultades que involucran cuestiones personales, como falta de tiempo, distancia de la central de apoyo presencial y dificultad de autodisciplina. Los obstáculos mencionados con mayor frecuencia, que pueden ser gestionados mediante cursos de educación a distancia, son la organización del calendario de actividades y la falta de tutor presencial en algún momento del curso.

Vieira (2018) señala que, para los tutores a distancia, el factor más perjudicial para la calidad de los cursos es la falta de preparación e inmadurez de los estudiantes para afrontar la gestión del tiempo de estudio. Esto se verifica tanto en la referencia de los estudiantes a la falta de tiempo, como un gran obstáculo para la permanencia en el curso, como en la perspectiva del equipo (que se muestra en la Tabla 6, a continuación), con el indicio de la falta de autodisciplina y la falta de tiempo como principales dificultades para mantenerse en el curso. Las informaciones contenidas en la Tabla 6 son la recopilación de las respuestas de profesores, tutores a distancia, tutores presenciales, coordinación de polos y coordinación de cursos en relación a las principales dificultades de los estudiantes para permanecer en el PLAGEDER 3. Parte del equipo indicó más de una dificultad de los alumnos en su respuesta, y la tabla explica su frecuencia, así como las respuestas por actor.

Tabla 6 - Dificultades de los estudiantes para permanecer en el curso desde la perspectiva del equipo

DIFICULTAD	FRECUENCIA	MIEMBRO(S) DEL EQUIPO QUE OPINARON
Falta de autodisciplina.	10	5 profesores, 2 tutores a distancia, 2 tutores presenciales y 1 coordinador de central.
Falta de tiempo.	8	5 tutores a distancia, 1 profesor, 1 tutor presencial y 1 miembro de la coordinación del curso.
Choque entre expectativa y realidad en el nivel de exigencia del curso.	8	4 tutores a distancia, 2 profesores, 1 tutor presencial y 1 miembro de la coordinación del curso.
Falta de afinidad con el curso.	6	2 tutores a distancia, 1 profesor, 1 tutor presencial, 1 coordinador de polo y 1 miembro de la coordinación del curso.
Problemas personales.	3	1 tutor a distancia, 2 profesores.
Falta de contacto con el profesor.	3	3 tutores a distancia.
El curso tiene una oferta única (Programa Especial de Graduación).	2	1 tutor a distancia, 1 profesor.
Sobrecarga de tareas.	2	1 tutor a distancia, 1 profesor.

Fuente: Elaborada por el autor.

Como se explicó, la falta de autodisciplina y la falta de tiempo fueron los factores más mencionados por el personal del curso como las principales dificultades para que los estudiantes completaran el PLAGEDER 3. El principal obstáculo para los estudiantes fue la falta de tiempo, pero existe una línea divisoria entre él y la falta de autodisciplina. Si hubiera suficiente autodisciplina, ¿no habría tiempo suficiente para completar las tareas del curso, o hay una sobrecarga de tareas en la organización en el calendario del curso? ¿Sería posible mejorar la distribución de las actividades de las disciplinas (sincrónicas y asincrónicas), considerando el calendario respectivo, para el cumplimiento de la carga lectiva (que es de 3130 horas), de manera que los estudiantes pudieran optimizar el uso del tiempo?

El profesional informático que trabajó en el curso informó que las conferencias Web, por ejemplo, se acceden exclusivamente en los centros (existe la posibilidad de facilitar el acceso a los estudiantes para que participen en la actividad de sus hogares). Se pudo relacionar la falta de tiempo con la perspectiva de los estudiantes, mientras que la falta de autodisciplina con la perspectiva del equipo de curso, según las informaciones de las Tablas 5 y 6. Vale recordar la afirmación de Zago (2006), en el que la causa de esta situación, cuando los estudiantes tienen una situación económica precaria, es el tiempo que dedican a actividades profesionales, con el objetivo de sobrevivir.

En el mismo sentido, es evidente que los factores señalados por los estudiantes como obstáculos involucran, en mayor medida, cuestiones relacionadas con el curso, por ejemplo, la falta de tutores presenciales en algún momento o la organización del calendario de actividades. Las mayores dificultades de los estudiantes reportadas por el equipo no involucraron temas relacionados con el curso, como se pudo ver en la Tabla 6, con solo tres personas en el equipo reportando falta de contacto directo con el docente, dos mencionaron el curso de promoción única y otros dos consideraron la sobrecarga de tareas como las principales dificultades de los estudiantes durante el curso. El equipo mencionó, en mayor proporción que los estudiantes, los temas relacionados con el individuo, como un choque de expectativa en relación al nivel de exigencia, la falta de autodisciplina y la falta de afinidad con el curso.

3. Conclusión

Con la realización de este trabajo, fue posible comprender, en muchos aspectos, la forma en que los factores organizacionales y motivacionales contribuyeron a la permanencia y conclusión del PLAGEDER 3 por parte de los estudiantes, identificando el perfil de una muestra de egresados, analizando tanto los factores organizativos disponibles para la operacionalización del curso como la influencia de algunos factores relacionados con la permanencia. Asimismo, se identificaron y analizaron los principales obstáculos para la conclusión del curso, desde la perspectiva de los estudiantes y actores relacionados con la oferta del curso.

Como se pudo comprobar, las cuestiones personales (motivación/incentivos, cuestiones afectivas/sentimentales y persistencia) tuvieron preponderancia en la influencia de las decisiones de los estudiantes de permanecer en el curso. Este hecho sugiere algunas ideas, como: animar a los estudiantes de EaD a desarrollar la motivación para persistir en el curso (tal vez, con conferencias que involucren cuestiones motivacionales u otras actividades extracurriculares que contribuyan a aumentar su autoestima); posibilitar mayores interacciones entre ellos, a través de grupos de estudio u otros medios creativos, involucrando encuentros presenciales (generando compañerismo, interacción, afectividad); involucrar, aunque sea de manera indirecta, a la familia y amigos de los estudiantes (posiblemente a través de eventos, como conferencias a la comunidad, que involucren temas relacionados con el curso, o propongan tareas que contemplen la familia o el círculo de amigos de los estudiantes, entre otros).

Desde otra perspectiva, factores que involucraron la presencia en las centrales, como la actitud de los tutores presenciales y la distancia (visitan las centrales en casi todas las asignaturas), el apoyo administrativo de la central y la diversidad de actividades fueron más relevantes para la permanencia de los alumnos en el PLAGEDER 3 que factores que involucraron cuestiones no presenciales, como la actitud del docente, la estructura administrativa de la universidad o el material didáctico. En este sentido, es relevante valorar los momentos presenciales del curso EaD, definiendo, por ejemplo, la obligación y la necesidad de justificar la ausencia en todas las actividades que impliquen la presencia de los estudiantes (clases presenciales o excursiones, además de actividades evaluativas presenciales). Cuando es económicamente viable para el curso, el mantenimiento del tutor presencial también parece ser significativo en la búsqueda de mejores tasas de permanencia.

La cuestión de la disponibilidad de tiempo para los estudiantes se presentó relevante en los resultados de este trabajo, en un paradigma que involucra, por otro lado, la autodisciplina. Por tanto, es pertinente valorar si las actividades que propone un curso EaD (lecturas, clases, vídeos, etc.) se ajustan a la carga de trabajo de cada disciplina. Además, es pertinente considerar cómo se propondrán las actividades, con el

fin de facilitar su desempeño por parte de los estudiantes (actividades sincrónicas o asincrónicas, por ejemplo, o bien la posibilidad de realizarlas en casa, en lugar de requerir que se realicen en la central). También es posible instruir a los estudiantes sobre formas de administrar bien el tiempo y tener una buena organización. Otra solución es la oferta de becas (a través de algún tipo de programa), ya que se vio que el tema económico está íntimamente relacionado con la disponibilidad de tiempo.

Para que haya una mejor adecuación a la Educación a Distancia, con la consecuente atención de las especificidades de los estudiantes, considerando, además, la coyuntura pandémica (debido a la Covid-19, iniciada en 2020, a nivel mundial) y las perspectivas de difusión de la metodología utilizada en este estudio, una sugerencia para futuras investigaciones es el análisis comparativo de la permanencia entre cursos totalmente a distancia y cursos semipresenciales, así como la comparación entre los aspectos culturales y económicos de los estudiantes desertores con los de los egresados. Además, los estudios que abordan las cuestiones de motivación de los estudiantes relacionados con la educación a distancia (como las preferencias en relación con las actividades curriculares y extracurriculares, por ejemplo) también pueden revelar posibles formas de alentarlos a quedarse hasta el final de los cursos.

4. Referencias

ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

AOKI, K. Generations of Distance Education: technologies, pedagogies, and organizations. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 55, p. 1183-1187, 2012.

ARAÚJO, C. B. Z. M. Políticas Públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2013.

BERGE, Z. L.; CHO, S. K. Overcoming barriers to Distance training and Education. **USDLA Journal**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2002.

BIZARRIA, F. P. de A.; SILVA, M. A. da; CARNEIRO, T. C. J. Evasão discente na EAD: percepções do papel do tutor em uma Instituição de Ensino Superior. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 11., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 4 fev. 2021.

COMINGS, J. P. Persistence: helping adult education students reach their goals. **Review of Adult Learning and Literacy**, [S. l.], n. 24, 2007. Disponível em: <https://lincs.ed.gov/professional-development/resource-collections/profile-265>. Acesso em: 4 fev. 2021.

DEMARCO, D. J. A formação de gestores públicos no Brasil: um balanço das contribuições do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). *In: VIII CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA*, 8, 2015, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 2015.

FANALS, P.; GAZO, F.; SILVENTE, B. Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario. **Educación XXI**, Madrid, v. 21, n. 1, p. 209-230, 2018.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência na Educação a Distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FRYDENBERG, J. Persistence in university continuing education online classes. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v8i3.375>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LI, C.; LALANI, F. The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. **World Economic Forum**, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MÁRQUEZ, A. M. B. *et al.* Construyendo la nueva agenda de la

Educación a Distancia. *In*: MENA, M. **Nuevo modelo pedagógico: modelo integral de educación a distancia**. Buenos Aires: Ediciones La Crujía Ediciones Stella, 2007.

PACHECO, A. S. V. *et al.* Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**, João Pessoa, 2011.

SANTOS, F. C. dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SEAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Apresentação. UFRGS, [2021]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/apresentacao>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SOBRE o curso. UFRGS – Bacharelado em Desenvolvimento Rural PLAGEDER. [2021]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/apresentacao.htm>. Acesso em: 3 fev. 2021.

URREGO, A. I. C. Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá**, Colombia, v. 14, n. 1, jun. 2015

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. das G. M. da. Avaliação de programas de expansão e ingresso nas Universidades Federais e os reflexos na permanência dos estudantes. **Educação em Debate**, [S. l.], n. 71, p. 94-104, jun. 2016.

VIEIRA, M. de F. **A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, 2018. Disponível em: <https://>

repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7182/1/TD_MarciaVieira.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, v.11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006.