

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES. UNA MIRADA AL ROL DEL ESTUDIANTE

TEACHING AND LEARNING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. A LOOK AT THE STUDENT'S
ROLE

ENSINO E APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS. UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO
ESTUDANTE

Delma Cabrera Abreu ¹
Andresa Sartor-Harada ²

Manuscrito recibido el: 19 de abril de 2021.

Aprobado en: 31 de mayo de 2021.

Publicado en: 31 de mayo de 2021.

Resumen

La educación a través de la virtualidad se ha desarrollado en forma vertiginosa en la sociedad actual, complementando y, en muchos casos sustituyendo, a la presencialidad. Esta nueva forma de organización de la actividad educativa implica mucho más que la incorporación de tecnologías digitales. Por el contrario, todo el contexto pedagógico: docentes, estudiantes, materiales didácticos, se encuentran modificados. En este artículo se presenta una investigación bibliográfica orientada, en primer lugar, a caracterizar el perfil del estudiante virtual y posteriormente, a la búsqueda de antecedentes de investigaciones latinoamericanas principalmente, que aborden el estudio de los factores que inciden en la deserción en esta modalidad educativa. Los resultados finales indican que la virtualidad requiere de estudiantes con características personales y competencias que, a priori, no siempre están presentes y que la propia experiencia educativa debe desarrollar. Por otro lado, la virtualidad, aún en los niveles educativos superiores, mantiene los mismos desafíos de cobertura y avance curricular que las modalidades presenciales, aportando más a la equidad en el acceso que a la permanencia y el egreso.

Palabras clave: Educación en la virtualidad; Estudiante virtual; Deserción.

Abstract

Education through virtuality has developed in a vertiginous way in today's society, complementing and, in many cases replacing, face-to-face. This new form of organization of educational activity

¹ Doctoranda en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana. Magíster en Didáctica de la Educación Superior por la Universidad CLAEH. Magíster en Educación, Sociedad y Política por La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de Biología em el Consejo de Formación en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8506-4489>

Contacto: delmacabrera@gmail.com

² Doctora em Educação por la Universidad Internacional Iberoamericana. Pos-doutoranda por la Universidad de Aveiro. Profesora en los programas de posgraduación em Educación en las Universidad Internacional Iberoamericana e en la Universidad Europea del Atlántico. Profesora em la Universidad Internacional do Cuanza. Pesquisadora en el Grup de Innovació i Assessorament Didáctic.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-7502>

Contacto: andresa.sartor@unic.co.ao

implies much more than the incorporation of digital technologies. On the contrary, the entire pedagogical context: teachers, students, teaching materials, are modified. This article presents a bibliographic research oriented, firstly, to characterize the profile of the virtual student and later, to the search for antecedents of Latin American investigations mainly, that address the study of the factors that affect the dropout in this educational modality. The final results indicate that virtuality requires students with personal characteristics and skills that, a priori, are not always present and that the educational experience itself must develop. On the other hand, virtuality, even at higher educational levels, maintains the same challenges of coverage and curricular progress as face-to-face modalities, contributing more to equity in access than to permanence and graduation.

Keywords: Education in virtuality; Virtual student; Dropout.

Resumo

A educação pela virtualidade tem se desenvolvido de forma vertiginosa na sociedade atual, complementando e, em muitos casos, substituindo a face a face. Essa nova forma de organizar a atividade educacional envolve muito mais do que a incorporação de tecnologias digitais. Ao contrário, todo o contexto pedagógico: professores, alunos, materiais didáticos, são modificados. Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica orientada, primeiramente, a caracterizar o perfil do aluno virtual e, posteriormente, à busca de antecedentes de investigações latino-americanas principalmente, que abordam o estudo dos fatores que afetam a evasão nesta modalidade educacional. Os resultados finais indicam que a virtualidade requer alunos com características e habilidades pessoais que, a priori, nem sempre estão presentes e que a própria experiência educacional deve se desenvolver. Por outro lado, a virtualidade, mesmo nos níveis educacionais mais elevados, mantém os mesmos desafios de cobertura e evolução curricular das modalidades presenciais, contribuindo mais para a equidade no acesso do que para a permanência e graduação.

Palavras-chave: Educação em virtualidade; Aluno virtual; Evasão.

Introducción

El artículo pretende aportar a la reflexión sobre algunos de los impactos que la virtualidad, como modalidad educativa de creciente desarrollo en la sociedad actual, desencadena en los actores que participan. Especialmente, es de interés el abordaje de la perspectiva de los estudiantes que acceden a la enorme diversidad de ofertas formativas, generalmente concentradas en los niveles superiores de la escolarización.

Los resultados académicos y la evolución de las trayectorias curriculares de los estudiantes reflejan elevados índices de deserción y desafiliación (ÁLVAREZ Y LÓPEZ, 2017; TUERO et al, 2018), los que se traducen en la imposibilidad de esta modalidad para cumplir uno de los objetivos en los que se justifica su crecimiento: reducir la inequidad en el acceso a propuestas educativas que permitan a todas las personas, independientemente

de su lugar de residencia o condiciones socio económicas, tener la oportunidad de una formación que facilite el logro de mejores condiciones de vida.

A partir de una breve presentación de lo que implica este formato, se aborda una serie de características personales y competencias que deberían tener quienes eligen transitarla, desde el rol de estudiantes. Luego de este relevamiento, se profundiza en los aportes de aquellos investigadores que han tomado la deserción en esta modalidad educativa como un problema y, en diferentes lugares del mundo, buscan comprender el fenómeno para intervenir en él. En este recorrido se encuentra a quienes hacen énfasis en aspectos asociados a las condiciones de partida de los estudiantes, tanto desde el punto de vista personal como de competencias y otros que, en cambio, acentúan la responsabilidad en los aspectos pedagógicos de la propuesta académica.

En definitiva, se trata de comprender una problemática que necesita superarse, integrando saberes que provienen de una pluralidad de contextos, pero que comparten la misma situación de partida: una modalidad educativa que promueve la inclusión y la equidad en el acceso de todos los estudiantes pero que, en los hechos, deja a un gran número de ellos si alcanzar los objetivos propuestos. Este aporte se realizó a través de una búsqueda bibliográfica doble y secuencial. En una primera instancia, se integraron aportes de diferentes autores para caracterizar el perfil, o las condiciones necesarias, para ser un estudiante virtual. En segundo lugar, la búsqueda se orientó a ordenar y articular los factores de riesgo de desafiliación que han sido identificados en diferentes instituciones educativas de nivel terciario, principalmente de Latinoamérica. Lo que se incorporó no agota las investigaciones disponibles, simplemente se consideró haber alcanzado un nivel adecuado de saturación de la información, que permite organizar los aportes y presentarlos desde la complementariedad que implican los condicionamientos identificados.

La educación en la virtualidad

Las propuestas educativas que incluyen Internet, o se basan en ellas, son diversas y están fuertemente influenciadas por las modalidades de interacción que se presentan

entre los actores y los recursos involucrados, con el fin de relacionar el conocimiento a la práctica docente (VENTURINI y LISBÔA, 2021). En esta relación, las tecnologías de la información y la comunicación producen cambios en diversos aspectos que constituyen parte del hecho educativo. García, Ruiz y Domínguez (2011) identifican cambios en los canales de comunicación, las estrategias de enseñanza, la organización de los recursos y los tiempos, las posibilidades de acceso y las formas de vinculación entre los distintos actores. Sin embargo, “la calidad en educación a distancia no reside en el uso de nuevas tecnologías, sino que ésta será consecuencia de la formación, intención y decisión del educador, del pedagogo más que del experto informático o especialista en redes” (GARCÍA, RUIZ y DOMÍNGUEZ, 2011, p.63).

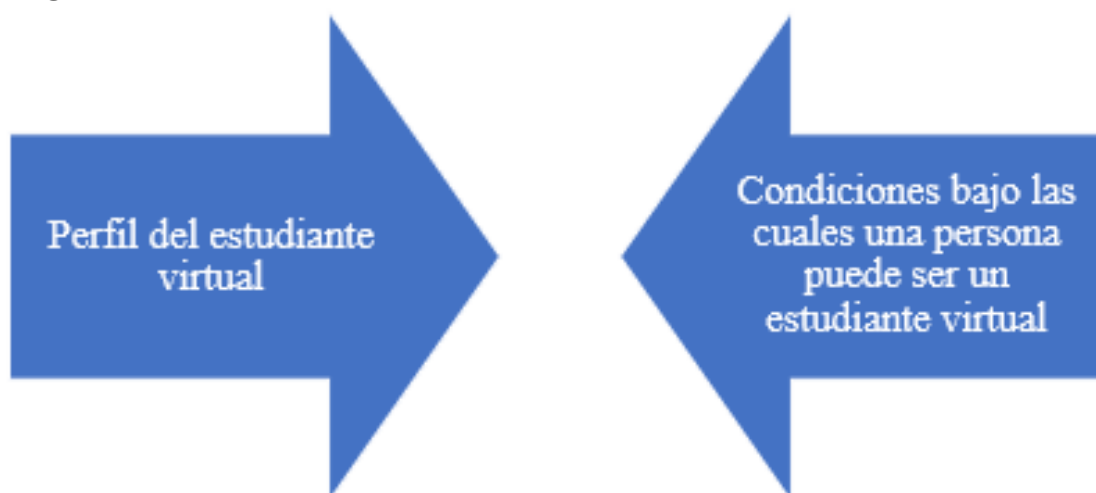
La educación en la virtualidad se desarrolla en lo que García et ál. (2011) definen como un entorno de aprendizaje virtual: “un sistema abierto que favorece el estudio autónomo e independiente del alumno, que propicia la autogestión formativa, con la mediación del docente, el trabajo en equipo en el ciberespacio y la generación de procesos interactivos cada vez más complejos” (GARCÍA et al, 2011, p.84). La mediación pedagógica es clave para lograr que los estudiantes avancen a su propio ritmo, encuentren una propuesta que atienda sus intereses y necesidades, facilite el acceso a recursos en distintos formatos digitales, genere espacios de interacción entre los contenidos disponibles en esos recursos y los otros integrantes del grupo, flexible y evaluable. Son así, espacios de comunicación entre alumnos y profesores, mediados por tecnologías digitales, que se transforman en contextos educativos (DA SILVA; ALVES y FERNANDES, 2021).

Algunos aspectos diferenciales de la formación en entornos virtuales de enseñanza, destacados por Bautista, Borges y Forés (2008) son: la asincronía, la distancia, la planificación y organización del trabajo docente en la virtualidad y sus ajustes didácticos necesarios, el trabajo en equipo, tanto para docentes como para estudiantes, la comunicación y la gestión de la diversidad cultural. Estos aspectos diferenciadores se expresan en los estudiantes, en las demandas y los desafíos que les implica la modalidad. Por ello, la investigación sobre su rol constituye una necesidad de los sectores involucrados en la generación y diseño de políticas educativas para estos formatos.

El estudiante en entornos virtuales

Porra (2008) considera que, en tanto los procesos educativos virtuales tienen una existencia relativamente reciente, en comparación con otros formatos educativos tradicionales, se necesario asumir que ni los docentes ni los estudiantes han generado estereotipos sobre ambos roles, éstos están en pleno proceso de construcción, con preguntas e incertidumbres propias de toda construcción colectiva. Y, además, coloca la pregunta en un lugar distinto. En vez de tratar de definir el perfil del estudiante virtual, se pregunta por “las condiciones bajo las cuales se podría considerar que algunas personas pueden participar con mayor comodidad en procesos desarrollados en ambientes educativos virtuales” (PORRA, 2008, p.42) Es decir, cuáles son las mejores condiciones para trabajar con el colectivo de estudiantes que opta por esta forma de enseñanza.

Figura 1: El estudiante virtual: perfil específico vs condiciones necesarias previas.



Fuente: creación propia.

Para la autora, conocer al estudiante virtual es una necesidad que contribuye a “generar ambientes de formación de mayor pertinencia y sentido que respondan a la gran diversidad de necesidades educativas” (p.39). Esta perspectiva tiene un fuerte componente social, pues identificar las implicancias pedagógicas de las características de estos estudiantes, facilitará la tarea de mejorar los índices de retención y avance académico de aquellos que han optado, por diversas circunstancias, por esta modalidad de estudio.

Sólo así las tecnologías se constituirán en alternativas eficientes para la inclusión social de todas las personas.

Múltiples investigaciones han abordado el tema del perfil del estudiante para esta modalidad educativa (ROJAS y BOLÍVAR, 2009; POZO y MATEOS, 2009; ZAMBRANO, GARCÍA y MEDINA, 2010; BIZQUERRA, 2012). En este trabajo se citan sólo algunas de ellas, con el objetivo de explicitar las líneas de interés que las han movilizadas. Las mismas se presentan junto con enfoques teóricos relacionados a sus resultados.

Zambrano, García y Medina (2010) realizan una investigación con el objetivo de aportar al conocimiento sobre el nuevo rol del docente y del estudiante en la educación virtual. A través de ella caracterizaron el perfil del estudiante en la educación virtual basada en tecnología Web 2.0. Se trata de un estudiante que tiene las habilidades de “elaborar la nueva información [...], gestionarla, relacionarla, reelaborarla y difundirla, aprender a trabajar por sí mismo, generar progresivamente saberes a partir de sus propias actuaciones, vincular las herramientas tecnológicas, [...], con el fin de llevarlas a su práctica” (ZAMBRANO, GARCÍA y MEDINA, 2010, p.59).

Para alcanzar esas competencias, los autores identifican una serie de características que deben tener los estudiantes:

- Conocimiento del proceso en línea
- Habilidades técnicas
- Habilidades de comunicación en línea
- Experiencia con el contenido
- Características personales

Figura 2: Características personales y competencias del estudiante virtual. Un equilibrio necesario.



Fuente: elaboración propia.

Con relación a las características personales, se considera necesario un estudiante seguro de sí mismo, lo que le permitirá ser proactivo para intervenir, crear y compartir conocimientos; con actitud positiva, compromiso y entusiasmo por el aprendizaje.

El tema de la actitud personal de los estudiantes en modalidades educativas virtuales también ha sido analizado por Rojas y Bolívar (2009). Ellos abordaron el autoconcepto estudiantil en diferentes modalidades de enseñanza online. En su investigación buscaron identificar relaciones entre variables asociadas con “la forma cómo los estudiantes se perciben a sí mismos en diferentes momentos; en particular, algunos relacionados con su vida cotidiana: el ámbito académico, su relación social y facetas de su personalidad, con diferentes modalidades de enseñanza” (ROJAS y BOLÍVAR, 2009, p.100), especialmente aquellas que utilizan TIC. En concreto, una de las preguntas de investigación buscó definir si la percepción académica que un estudiante tiene de sí influye, de alguna manera, en los resultados académicos que obtiene, en entornos virtuales de enseñanza.

Estos autores definen el autoconcepto como la percepción que cada persona tiene de sí misma, en un momento histórico determinado, e incluye un conjunto de creencias, tanto positivas como negativas, además de la autoevaluación. Esta autopercepción puede cambiar a lo largo de la vida y para su construcción intervienen aspectos relacionados a lo personal, familiar, social, académico y laboral. Las conclusiones a las que llegaron indican que los estudiantes que tienen un autoconcepto alto de sí mismos, especialmente en el ámbito académico, obtienen resultados favorables en contextos de educación a distancia y que, en esta modalidad, aquellos que dudan de sus capacidades, obtienen resultados menores. Sin embargo, estas diferencias tienden a diluirse bajo modalidades de enseñanza de tipo semi presencial. Atribuyen esta diferencia al contacto presencial que acompaña a la virtualidad en esa modalidad y la preparación para las actividades a distancia que es posible realizar en forma presencial. En definitiva, si bien es fundamental que la persona tenga una percepción positiva de sí mismo, ya que “hay evidencias de las repercusiones que tiene la autoestima sobre múltiples aspectos de la vida: rendimiento académico, comportamiento social, bienestar personal, etc” (BISQUERRA, 2012, p. 29), la investigación parece indicar que el autoconcepto tiene una incidencia mayor en los resultados, cuando el estudiante se desempeña en un entorno virtual que cuando lo hace en la presencialidad.

Si bien los autores reconocen que el medio, virtual o presencial, no es determinante, el primero puede facilitar, con una adecuada acción docente que garantice la mediación pedagógica (DE FRANÇA, 2020), el desarrollo de estudiantes implicados en su propio aprendizaje, proactivos, autónomos, con metas propias, con la capacidad metacognitiva de reflexionar sobre sus propias destrezas y estrategias que aplica, todos los cuales son rasgos más cercanos al “estudiante” que al “alumno”.

Es importante considerar que la gestión metacognitiva y la capacidad de autoaprendizaje implican una base mínima de conocimientos en el área donde se desarrolla dicha gestión. “La competencia de aprender a aprender necesita de una base de conocimientos específicos sobre la cual actuar y, por tanto, se adquiere dentro de ámbitos específicos de conocimiento y está limitada a esos ámbitos” (POZO y MATEOS, 2009, p. 62). Esta característica posiciona al estudiante virtual, y a la educación virtual por

consecuencia, en un determinado nivel de escolarización, a partir del cual se puede desarrollar.

En otros términos, pero con un enfoque similar, Pozo y Mateos (2009) plantean que la metacognición integra dos aspectos muy relacionados: el conocimiento que la persona tiene sobre su propio conocimiento y el control personal sobre cómo se usa o moviliza el propio conocimiento, en una tarea concreta. El conocimiento y la valoración que cada estudiante tenga de sus características personales, de la tarea y del contexto que pueden afectar al aprendizaje, junto con el conocimiento de las distintas estrategias de aprendizaje, permitirán seleccionar las más apropiadas para cada situación (POZO y MATEOS, 2009, p.57). Para estos autores, la metacognición se presenta en tres momentos de la realización de una propuesta de aprendizaje: durante la planificación de los pasos que implica alcanzar los objetivos propuestos, la supervisión del seguimiento de esos pasos y la evaluación de los resultados que se estén obteniendo. Sin embargo, los estudiantes menos expertos, menos competentes, “tienden a lanzarse directamente a la acción, sin planificarla previamente, sin supervisar su ejecución y sin evaluar sus resultados” (POZO y MATEOS, 2009, p.59). Bisquerra (2012) plantea que la competencia metacognitiva implica la capacidad de “saber lo que se sabe y lo que no se sabe y saber cómo se ha llegado a saber lo que se sabe, para así poder llegar a saber lo que no se sabe” (BISQUERRA, 2012, p.44).

Según Bautista et al. (2008) la ignorancia o la inexperiencia al comenzar una formación virtual conduce a que muchos estudiantes tengan ideas algo extremas en relación con el aprendizaje virtual: es más fácil o bien es más complejo. Para estos autores, “aprender en línea no es más fácil ni más difícil que en otros entornos, simplemente hay que aplicar estrategias y acciones de aprendizaje acordes con el medio en el que se realiza la formación” (BAUTISTA et al, 2008, p.37).

Un aspecto que cada vez se valora más en el proceso de toma de decisiones, en este caso sobre la alternativa de participar como estudiante en una modalidad virtual, es el componente emocional. Para Bisquerra (2012), cuando la información es incompleta, este componente tiene un rol decisivo. En muchos casos, la decisión “no se debe al resultado de una laboriosa recogida de información que ha sido analizada objetivamente, tomando

en consideración las consecuencias de todas y cada una de las alternativas posibles” (BISQUERRA, 2012, p.32).

Producto de la escasa experiencia previa de los estudiantes en entornos virtuales, la gestión del tiempo se transforma en un desafío complejo de prever de antemano. Deben distribuirlo para ubicar tareas tales como conectarse a las aulas con la frecuencia requerida, conocer las indicaciones, tareas e intercambios que ocurren en ellas, acceder a los materiales y recursos provistos en línea, estudiar y realizar las actividades y evaluaciones propuestas en el curso. Todo ello en el marco de una gran libertad de acción e independencia. Esto supone una doble condición: la ventaja de la flexibilidad para organizar todas sus actividades de estudio y extraescolares (familia, trabajo) y el peligro de desorganizarse y extenderse en los tiempos más allá de lo que puede luego efectivamente concretar.

Otra característica del estudiante en línea, para Bautista et al (2008, p.38), es que “debería ser capaz de tolerar cierto grado de ambigüedad y de incertidumbre”. Este aspecto es importante porque la comunicación en el aula virtual, donde estudiantes y docentes ingresan en forma asincrónica y los materiales están disponibles en general, en forma global, y es el propio estudiante quien debe seleccionar cuáles y cuándo los utilizará, puede confundirlos y generar una sensación de caos o de inseguridad. El intercambio fluido en el aula virtual, especialmente en los espacios públicos de los foros, contribuirá a organizarse, encontrar los ritmos propios y compartir sensaciones similares entre otros estudiantes. Ese intercambio público implica, a su vez, otro desafío: el de estar dispuesto a aceptar comentarios y críticas constructivas, y realizarlas también. Debe estar dispuesto a participar activamente en los intercambios que se generan a través de la virtualidad, ya que “es la forma que el docente “le vea” y “le conozca”” (BAUTISTA et al, 2008, p.40).

Una competencia necesaria para el estudiante en línea es el manejo adecuado de la comunicación textual. Leer, escribir, de acuerdo con los destinatarios, es una condición que puede favorecer el desempeño en las tareas solicitadas, ya que muchas de las que se proponen implican estas condiciones de elaboración. Se suma a esto la capacidad de gestionar la información y el conocimiento, en coherencia con el aprendizaje autónomo que se planteó anteriormente. Finalmente, aunque para los autores, “no tiene por qué ser

un especialista en tecnología” (BAUTISTA et al, 2008, p.39) es necesario también la capacidad de manejarlas adecuadamente, especialmente las que integran el entorno de aprendizaje (foros, canales de navegación, búsqueda en internet, entre otros), así como disponer del acceso adecuado para seguir el desarrollo de los cursos.

Un aspecto clave de los estudiantes en cualquier ámbito y nivel educativo, pero especialmente relevante en la educación virtual, es la motivación. Huertas (2009) la define como “un proceso psicológico que supone la activación de procesos cognitivos, afectivos y emocionales, que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional hacia un objetivo” (HUERTAS, 2009, p.165). Estos fenómenos motivacionales activan, impulsan el comportamiento; son voluntarios e intencionados, más persistentes cuando están regulados intrínsecamente; son orientados hacia una meta, finalidad o propósito y participan componentes afectivo - emocionales. El autor comparte el planteo clásico en Psicología, de identificar tres grandes orientaciones motivacionales: al resultado o lucimiento, a la evitación y al aprendizaje. En el primer caso, el estudiante aspira “conseguir metas relacionadas con obtener unos resultados beneficiosos, competir y salir bien parado de la comparación social, ese valor oculto de ser más que alguien” (HUERTAS, 2009, p.167). En el segundo caso, más que un resultado positivo, lo que lo motiva a actuar es evitar una consecuencia negativa. En general, ese deseo se enmarca en vivencias con altos niveles de ansiedad, lo que afecta la selección adecuada de estrategias para alcanzar el propósito final y en identificar con claridad las razones de dicho resultado. Finalmente, en el tercer caso, el estudiante “muestra más empeño y dedicación a las tareas que le ayudan a mejorar su adquisición, está centrado en la tarea y todo esto ocurre en un ambiente emocionalmente positivo, pero sin que sea la búsqueda de este placer lo que lo obsesione” (HUERTAS, 2009, p. 167). De esta forma, el uso de estrategias autorregulatorias y metacognitivas se orientan a mejorar los logros de aprendizaje y no a atender necesidades de autoestima. Finalmente, la autora plantea que las orientaciones motivacionales pueden variar en la misma persona, dependiendo de las condiciones del contexto en el que se presenta la acción. En el caso particular de los estudiantes, de una materia o curso a otro pueden darse estas variaciones, dependiendo de aspectos asociados a las propuestas docentes, la evaluación, los intereses personales y las expectativas de logro.

En relación con el impacto de la motivación, Sotelo, Vales y Serrano (2009) estudiaron el perfil motivacional de estudiantes que cursan en una modalidad virtual – presencial de una universidad pública de México y la relación de ésta con el rendimiento académico. Encontraron que las variables motivacionales que más se correlacionan con el rendimiento académico fueron la autoeficacia y la solicitud de ayuda. En este sentido, los estudiantes se perciben muy competentes para realizar las consignas y tareas que sus docentes les proponen y, además, muestran una alta disposición para trabajar en colaboración con otros compañeros y en solicitar ayuda a sus docentes cuando tienen dificultades. Ambas actitudes influyen positivamente en el rendimiento académico. Para los autores, a pesar de que los aspectos asociados a la motivación (orientación a metas intrínsecas, identificar el valor diferencial de las tareas propuestas, considerarse capaz de resolverlas y saberse el principal responsable de sus propios resultados) siempre serán ampliamente beneficiosos para el aprendizaje de todo estudiante, “un perfil motivacional de estas características parece más crucial todavía cuando pensamos en estudiantes que aprenden a distancia” (SOTELO, VALES y SERRANO, 2009, p.5).

Parra (2008) presenta un estudio en el que aborda las características del estudiante virtual, en general, y las del estudiante adulto virtual en particular. Con relación al primero, establece una caracterización que incluye los siguientes aspectos:

- Automotivación, especialmente generada por circunstancias personales o motivación intrínseca
- Autodisciplina, capacidad de manejar con asertividad los cambios motivacionales y/o el desestímulo que el cursado virtual puede generar
- Con habilidades tecnológicas, que comprendan fácilmente el funcionamiento de las herramientas tecnológicas necesarias
- Buena capacidad de comunicación, especialmente por escrito
- Perseverancia, especialmente con relación a los compromisos de tiempo y energía que requieren las opciones de cursado asumidas
- Confianza en la alternativa de estudio que han optado.

No obstante, esta caracterización, la autora plantea que es frecuente encontrar estudiantes exitosos que no reflejan todas estas cualidades. Por ejemplo, las habilidades

tecnológicas pueden no estar plenamente desarrolladas, aún en el final de un ciclo de formación virtual. Si embargo, lo que no puede faltar es la “actitud de aceptación de la tecnología, como condición que genera facilidad para involucrarse con el curso” (PARRA, 2008, p.40).

Otra característica no siempre presente previamente en un estudiante virtual según la autora, y que fue citada previamente por Bautista et ál. (2008), es la capacidad de expresarse por escrito. Los estudiantes suelen tener dificultades para transmitir claramente ideas, posiciones, argumentos, por errores ortográficos o sintácticos. Del mismo modo que para las habilidades tecnológicas, surge la necesidad de redefinir el perfil presentado anteriormente, más en términos de apertura hacia la aceptación de las dificultades, propias y de quienes recibe mensajes, que, al logro previo de dicha capacidad, en forma completa y satisfactoria.

En definitiva, Parra (2008) considera que no se debe tomar estrictamente la caracterización inicial, si bien no deja de reconocer que la presencia de esas competencias pone en mejores condiciones a un estudiante que al que no las tenga. Esta idea de existencia previa del estudiante con ese perfil, la sustituye por otra en la que “precisamente, a través de los procesos de formación se busca desarrollar la autonomía de los estudiantes y ello justifica promover los ambientes virtuales para estudiantes que se encuentran en dicho proceso.” (PARRA, 2008, p.41). Con esta perspectiva, la autonomía, la autodisciplina y la capacidad de autoaprendizaje, citadas en el perfil inicial no son condiciones “a priori” para la incorporación a un curso virtual, sino un objetivo mismo que debe asumir el propio proceso formativo.

Figura 3: Perfil del estudiante y desempeño académico en interacción permanente.



Fuente: elaboración propia.

Un enfoque similar se encuentra en Rugeles, Mora y Metaute (2015) quienes presentan las características que se han reiterado en relación con el perfil del estudiante virtual, pero desde el concepto de “rol” de ese estudiante. Es decir, orientado a explicitar las acciones que el estudiante debe desarrollar para transitar efectivamente esa formación. No las asume como condiciones de partida, pero sí como objetivos que deben alcanzarse. Entre las características que incorpora en el rol del estudiante virtual se encuentran:

- Fortalecimiento de la autodisciplina
- Mejoramiento del autoaprendizaje
- Fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo
- Ampliación del trabajo colaborativo

En forma similar a lo expresado por otros autores ya citados, se define al estudiante virtual como un “sujeto activo, autogestor de sus procesos de enseñanza y aprendizaje con alto compromiso de responsabilidad frente al desarrollo de actividades relacionadas con su formación académica, personal y profesional, con capacidad de optimizar el tiempo y los recursos a su alcance” (RUGELES, MORA y METAUTE, 2015, p.136).

Parra aborda también el perfil del estudiante virtual adulto, donde incorpora algunos elementos que otorgan ciertas particularidades a este colectivo, especialmente cuando éstos han discontinuado estudios por un tiempo prolongado. Entre ellas citan:

- Mayor frecuencia de conductas reactivas que proactivas. Justifican esta afirmación en el rol de crianza de niños y tareas en el hogar que, con mayor frecuencia, desarrollan estos adultos, previamente o en simultáneo con el cursado virtual
- Dificultades para el manejo de fechas límites estrictas, especialmente generado por el alejamiento del sistema formal de educación.
- Tendencias a la atención dispersa por sobre la atención o concentración. Esto lo explica por la actitud vigilante que desarrollan los adultos a cargo de niños, superponiendo varias actividades en forma simultánea.
- Dificultades para manejar las tecnologías informáticas que los cursos virtuales requieren. Si esto no se identifica y atiende a tiempo, las experiencias de los estudiantes adultos relacionadas con estas carencias pueden generar desmotivación y desafiliación.

Como cierre de esta sección sobre la caracterización del estudiante virtual, y a riesgo de reiterar algunas ideas, se toman los aportes de Bautista et al (2008), quienes consideran que se debe esperar de un estudiante virtual las siguientes características (BAUTISTA et al, 2008, p.44-45):

- Sabe organizar su trabajo y su aprendizaje: controla bien los tiempos y la forma de trabajo en el espacio virtual
- Lee y escribe reflexivamente, tanto en relación con los contenidos del curso, como en su relación con el docente y los compañeros
- Sabe cuáles son los canales de ayuda, tanto institucionales como del propio curso en línea y pide ayuda cuando la necesita
- Puede manejar con autonomía los recursos proporcionados y aportar otros
- Sabe aplicar estrategias de búsqueda, selección, tratamiento y producción de información
- Actúa honestamente, no copia ni comete plagio

- Está dispuesto a participar de actividades de aprendizaje colaborativo
- Muestra respeto al docente y los compañeros, aporta y recibe críticas constructivas
- Está dispuesto a explorar, experimentar y “aprender de otra manera”

El estudiante virtual y la deserción

Las tasas de deserción en los cursos virtuales están asociadas a un “fenómeno de naturaleza multidimensional, multifactorial, altamente complejo y en constante evolución” (GARCÍA ARETIO, 2019, p.249). Los factores causales giran en torno a distintos elementos de análisis: los estudiantes, los docentes, las instituciones, factores académicos, organizativos, contextuales, entre otros. A los efectos de este trabajo, se pone énfasis en aquellos enfoques teóricos e investigaciones que abordan la mirada de la deserción y abandono desde los estudiantes.

Tabla I. Aportes incorporados en esta revisión, de acuerdo con el orden en el que aparecen en el texto.

Autores	Investigación	Aporte jerarquizado en este trabajo
Soto, Briseño y Gómez (2015)	Factores que inciden en la deserción de los estudiantes de cursos virtuales para formación docente en Costa Rica.	Los estudiantes no tienen los conocimientos tecnológicos necesarios para cursar en entornos virtuales y subestiman el tiempo y trabajo que les requerirá. Las instituciones formativas tienen un amplio margen de acción para contribuir a reducir la deserción.
La Madrid (2016)	Factores que promueven la deserción del aula virtual en la Universidad de Carabobo, Venezuela.	Cinco grupos de variables explican la deserción: uso de entornos virtuales; personales; académicas, técnicas y económicas.
Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014)	Estudio de corte teórico, sobre la deserción en educación a distancia, a nivel universitario, y el impacto de los factores asociados a la elección de la propia modalidad.	Aquellos aspectos de la deserción que se vinculan con las condiciones de acceso desiguales y que precisamente son las que dirigen la elección de los estudiantes hacia alternativas virtuales, son las que, inciden posteriormente en la deserción
Pérez (2019)	Estudio del rol del componente pedagógico en la deserción y abandono de la educación a distancia en una universidad mexicana.	“En el campo educativo el tema del abandono en educación superior necesita tomar fuerza desde lo pedagógico, pues los estudios más numerosos lo problematizan desde la mirada sociológica, económica y psicológica” (PÉREZ, 2019, p.316)

Capera (2015)	Variables personales y de interacción académica que afectan a la deserción de estudiantes de una universidad a distancia en Colombia.	El factor de mayor incidencia en la decisión de desertar de los cursos es el relacionado con aspectos académicos, especialmente los referidos al rol del tutor y la propuesta pedagógica que se desarrolla en los cursos.
Murcia y Ramírez (2015)	Motivos que inciden en la deserción y permanencia en cursos de posgrado virtuales en Colombia.	Los factores de mayor incidencia que se identificaron son los relacionados con los servicios académicos.
Chiechier (2019)	Caracterización del colectivo de estudiantes que han aprobado todos los cursos de 1er año, en los tiempos curriculares previstos, en una universidad argentina.	Los aspectos motivacionales son muy importantes, así como el rol del tutor en línea.
Borges (2005)	Análisis teórico de las causas de la frustración del estudiante en línea e identificación de acciones orientadas a reducirla.	En la frustración del estudiante, intervienen factores originados en el propio estudiante, en los docentes y en la propia institución formadora.
García Aretio (2019)	Revisión de estudios sobre los factores que influyen en los fenómenos de deserción de la educación virtual.	El Diálogo Didáctico Mediado (DDM) como propuesta para atender la deserción en la modalidad.

Fuente: elaboración propia.

Soto, Briseño y Gómez (2015) investigan los factores que inciden en la deserción de los estudiantes de cursos virtuales para formación docente en Costa Rica. Parten de tres supuestos básicos como posibles factores incidentes: los estudiantes no tienen los conocimientos tecnológicos necesarios para cursar en entornos virtuales, subestiman el tiempo y trabajo que les implicará cursar en un entorno virtual y, en función de lo anterior, no administran la vida familiar, lo laboral y el estudio en forma adecuada a las exigencias de este último. Luego de la investigación encuentran que, además de validarse los presupuestos de partida, se deben tener en cuenta otros aspectos: la necesidad de identificar, por parte de los estudiantes, la disponibilidad de conexión a internet, ya que las demandas del curso pueden no ser compatibles con el servicio disponible y eso es causa de deserción; la fluidez de la comunicación establecida con los tutores en las plataformas virtuales y la calidad de los materiales de inducción ofrecidos para que los estudiantes conozcan el entorno virtual en el que se desarrollarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el mismo contexto latinoamericano, La Madrid (2016) desarrolló una investigación cuyo objetivo fue determinar los factores que promueven la deserción del aula virtual de una asignatura de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de

la Universidad de Carabobo, Venezuela. Para analizar estos factores, organizó cinco grupos de variables. El primer de ellos incluye el uso de distintos entornos virtuales de comunicación. En relación con este punto, determinó que los estudiantes que dedican más tiempo a las redes sociales que a las plataformas de estudio, tienen mayor índice de deserción. En segundo lugar, identifica un segundo grupo de variables, asociado a lo que llama “decisiones personales de deserción”. Allí se encuentran la empatía con el entorno virtual, el nivel de confianza y vínculo con sus compañeros de aula virtual, las dificultades para gestionar el tiempo y la inexperiencia en el uso de estas estrategias. El tercer grupo se denomina “decisiones académicas de deserción” e incluye aspectos como los conocimientos previos necesarios para el curso, la capacidad de trabajar colaborativamente y la autogestión de conocimientos y tareas de aprendizaje. El cuarto grupo de factores es “decisiones técnicas” y tiene en cuenta aspectos relacionados con el diseño de la plataforma virtual y el nivel de manejo de los recursos tecnológicos que el curso implica. Finalmente, las “decisiones económicas de deserción” abarcan aspectos relacionados con la disponibilidad o no de ordenadores, el acceso a Internet y el tiempo de trabajo, cuando éste limita las posibilidades de ingreso.

Escanés et al (2014) realizan un estudio de corte teórico, en el que abordan la deserción en educación a distancia, en el ámbito universitario, precisamente analizando el impacto de los factores asociados a la elección de la propia modalidad. Consideran que la Educación a Distancia se constituyó inicialmente como una modalidad orientada a reducir las brechas de acceso a la educación superior, especialmente para aquellos estudiantes con inequidades de acceso a las propuestas presenciales, por diferentes motivos: económicos, de residencia, familiares, físicos, u otros. Esta propuesta democratizadora en el acceso cumple su rol si se constituye en una alternativa que promueve efectivamente el aprendizaje autónomo, reduce costos de acceso, genera propuestas de calidad equivalente a la presencialidad y, en definitiva, supera los condicionamientos que promovieron su elección. En este contexto diverso de situaciones de los estudiantes en el acceso, la deserción también presenta una complejidad multicausal de factores incidentes. En el estudio, los autores comparan diferentes criterios para clasificar estos factores y generar insumos para buscar alternativas que mejoren los resultados. Identifican factores

asociados a: la naturaleza de la propuesta (soporte tecnológico, rol del tutor); externos al estudiante (disponibilidad de tiempo, recursos, condiciones del contexto familiar); la experiencia previa en educación superior (experiencia en aprendizaje por entornos virtuales, percepción sobre las exigencias de la modalidad y del nivel educativo, antecedentes académicos); personales e individuales (motivación, perseverancia). Como conclusión plantean que hay factores en los que las instituciones de Educación a distancia pueden intervenir, a partir de la generación de propuestas que mejoren las tutorías virtuales, orientar la organización del tiempo y de los niveles de exigencia de los estudiantes, generar propuestas claras, con planes de estudio motivadores, previsibles y conocidos a largo plazo. Sin embargo, aquellos aspectos de la deserción que se vinculan con las condiciones de acceso desiguales y que precisamente son las que dirigen la elección de los estudiantes hacia alternativas virtuales, son las que, en muchos casos, inciden posteriormente en la deserción. En términos de los autores, “En este grupo de factores externos parecen reforzarse aún más las situaciones de desigualdad que derivan en la elección de una modalidad a distancia” (ESCANÉS et al, 2014, pág.53).

Con un énfasis diferente, orientado al rol del componente pedagógico en la deserción y abandono de la educación a distancia en una universidad mexicana, UNAM, Pérez (2019, p.316) plantea que “en el campo educativo el tema del abandono en educación superior necesita tomar fuerza desde lo pedagógico, pues los estudios más numerosos lo problematizan desde la mirada sociológica, económica y psicológica”. Desde esta perspectiva, a las categorías y variables que se derivan desde este enfoque social, la mirada pedagógica aportaría otras perspectivas de análisis para comprender el fenómeno y, en ese caso, integrar acciones tendientes a cambiar la situación. No obstante, igualmente el investigador, en su estudio, considera que el problema del abandono es multicausal y multidimensional y que “no es sólo una decisión individual del estudiante – no es desertor-dejar temporal o definitivamente su formación” (PÉREZ, 2019, p.316) sino que este depende de factores que van desde lo personal, lo laboral, lo institucional pedagógico y lo institucional administrativo. Se identifican nuevamente causas asociadas a variables extra – pedagógicas, tales como: complejidad en la compatibilización entre estudio y trabajo, falsas expectativas sobre las reales exigencias del estudio en modalidades a distancia,

insuficientes habilidades y hábitos de estudio y todo ello se acentúa cuando surge una situación determinante: las bajas calificaciones. En esa combinación de factores, la deserción es la salida que los estudiantes encuentran más fácil para la situación que transitan en sus estudios.

Capera (2015) investiga acerca de las variables personales y las de interacción académica que afectan a la deserción de estudiantes de una universidad a distancia en Colombia, trabajando con una muestra de estudiantes activos y otra de desertores. Encontró que el factor de mayor incidencia en la decisión de desertar de los cursos es el relacionado con aspectos académicos: una orientación educativa poco clara e ineficiente, con respuestas inoportunas de parte de los tutores a distancia. Por el contrario, “la satisfacción con una buena metodología, con unos objetivos claros y con un aprendizaje significativo es un factor básico para evitar la deserción” (CAPERA, 2015, p.75). En el mismo sentido funcionan la flexibilidad de las propuestas, en relación con el tiempo y los espacios para resolverlas. En un sentido inverso, en el mismo conjunto de variables asociadas al componente académico, figuran las propuestas colaborativas, rígidas y metodológicamente inadecuadas para el formato virtual. Otras razones identificadas para la deserción de los estudiantes se asocian con el bajo rendimiento académico, la falta de tiempo, los aspectos económicos y las responsabilidades familiares. Estos últimos son claramente componentes más estrictamente dependientes de las condiciones personales de los estudiantes que de las condiciones propuestas por la institución educativa. Finalmente, aquellas variables asociadas a factores demográficos (sexo, edad, estado civil).

Razones muy similares a las identificadas por Capera (2015) se presentan en Murcia y Ramírez (2015) quienes estudiaron los motivos que inciden en la deserción y permanencia en cursos de posgrado virtuales en Colombia. Los factores de mayor incidencia que se identificaron fueron: los relacionados con los servicios académicos, entre los que se destacan la atención al estudiante, las dificultades con la plataforma y con la tecnología en general; y en segundo lugar, los relacionados con el currículo y la instrucción en cuanto a las fallas en las respuestas de tutores y el propio currículo ofrecido.

Un estudio desarrollado en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), por Chiechier (2019) llega a resultados similares a Capera (2015), pero centralizando su

investigación en el colectivo de estudiantes que han aprobado todos los cursos de 1er año, en los tiempos curriculares previstos. Encuentra que variables tales como edad, cantidad de hijos, ingresos económicos o estado civil no presentan una distribución significativamente diferente al resto del conjunto de estudiantes de 1er año. En relación con aspectos motivacionales, identifica un porcentaje importante de estudiantes exitosos cuyas metas de estudio se orientan al aprendizaje, en lugar de evitar la frustración, salvar la autoestima u otras alternativas. Además, en este colectivo es muy alto el porcentaje de estudiantes que atribuye los resultados académicos logrados a factores asociados a causas internas y manejables por ellos (esfuerzo, responsabilidad, persistencia), en vez de factores externos, no manejables (tiempo disponible por obligaciones laborales, apoyos familiares, propuestas de los docentes). Una fuerte congruencia con el estudio de Capera (2015) presentado anteriormente es la importancia que estos estudiantes le otorgan al rol del tutor en línea, de quien destacan la importancia de recibir devoluciones rápidas y con orientaciones oportunas para el aprendizaje, como factores claves para promover el éxito en los estudios y la permanencia en los mismos.

Borges (2005) analiza teóricamente las causas de la frustración del estudiante en línea e identifica una serie de acciones orientadas a reducirla. Destaca los múltiples factores que inciden en la forma en la que se siente el estudiante y que trascienden los que parecen, en un primer momento, ser los determinantes: el entorno virtual, los recursos de aprendizaje y un tutor o formador preparado para esa función. Esta frustración es el origen de problemas frecuentes en este formato educativo, asociados a los estudiantes: deserción, graduación tardía, valorización negativa o rechazo de la formación en línea y/o de la institución formadora.

En su análisis, el autor presenta una serie de factores que favorecen la aparición de la frustración del estudiante, originados tanto en el propio estudiante, como en los docentes y en la propia institución formadora. En relación con los de origen en el estudiante, se identifican varios:

- la falta de tiempo para el cursado,
- tener expectativas irreales sobre los requerimientos de un curso virtual, generalmente inferiores a los reales,

- seleccionar cursos no afines a lo que se quiere cursar, por no revisar adecuadamente el perfil que se promueve,
- carecer de estrategias y destrezas para la formación en línea,
- no involucrarse con facilidad en propuestas colaborativas, desconocer los canales de ayuda
- desconocer las vías de apoyo con las que cuenta para realizar consultas o solicitar asesoramiento
- no considerar los gastos económicos implícitos en el curso virtual, asociados a los equipos y la conexión a internet

Estos factores de frustración que presenta el autor, cuyo origen está en los estudiantes, deben ser atendidos con cambios en las actitudes de los propios estudiantes. De esa manera, se promueve la formación de los mismos para que, antes de incorporarse a un curso en línea, identifiquen el tiempo de dedicación que implica y lo evalúen en función de sus posibilidades personales, se informen sobre los requisitos de cursado, los conocimientos previos necesarios, el perfil de los cursos y los costos que implicará, las habilidades propias para el manejo de los medios digitales, la capacidad para involucrarse virtualmente en instancias compartidas de aprendizaje colaborativo, la proactividad para solucionar problemas, entre otros. Cada problema identificado puede ser leído como una oportunidad para buscar estrategias de mejora que modifiquen favorablemente los indicadores de frustración que se identifican, muchas veces, en esta modalidad educativa.

García Aretio (2019) presenta una amplia revisión de estudios que permite identificar los factores arriba mencionados, en relación con los estudiantes, como influyentes en los fenómenos de deserción de la educación virtual. Para atender esta situación, propone el Diálogo Didáctico Mediado (DDM), el que se produce entre la institución, los estudiantes, los materiales educativos y los docentes, mediado por los canales y las vías de comunicación que ofrece la virtualidad. En sus términos, “cuando ese diálogo [...], se quiebra, se genera un sentimiento de desánimo, ansiedad y frustración que, si no se remedia, viene a culminar en el abandono de los estudios” (GARCÍA ARETIO, 2019, p.245).

Para este autor, el DDM se transforma en un instrumento que interviene en las múltiples dimensiones que afectan la deserción de los estudiantes. Desde la social y emocional, el diálogo favorece la motivación y el sentido de pertenencia, reduciendo los sentimientos de soledad y aislamiento. Desde lo pedagógico – académico, el diálogo favorece la adquisición de conocimientos y habilidades que mejoran el éxito académico. Finalmente, el diálogo integra también los aspectos tecnológicos y organizativos, medios a través de los cuales fluye. En sus términos, si hay deserción, “el problema siempre será de carácter relacional, dialógico, conversacional, informacional y comunicacional” (GARCÍA ARETIO, 2019, p.262).

Reflexiones finales

La educación en la virtualidad se ha incorporado con fuerza al conjunto de modalidades educativas de la actualidad. Su estudio implica mucho más que analizar el componente tecnológico que incorpora. El rol docente, el perfil de los estudiantes que se acercan a ella, la mediación pedagógica que requiere, son algunos de los aspectos que están en permanente construcción teórica. Los estudios presentados en este artículo se acercan con mucha frecuencia al abordaje de las características personales de los estudiantes en la virtualidad. Identifican que algunos aspectos, tales como la motivación, el autoconcepto, la capacidad para tolerar frustraciones, son particularmente influyentes en el éxito académico que estos alcancen.

Sin embargo, la perspectiva que surge de este trabajo se puede resumir en un doble condicionamiento: el estudiante en entornos virtuales requiere un perfil de características personales y competencias que se desarrollan, precisamente, durante el ejercicio de estudiar en la virtualidad. Esta perspectiva coloca en la propuesta educativa un doble desafío: formar al estudiante en la virtualidad al mismo tiempo que éste debe desempeñarse en ella. No se puede pensar en la desafiliación y el fracaso del estudiante sólo como una consecuencia de no tener el perfil para este tipo de formato educativo, sino que se debe incorporar la responsabilidad de la propuesta pedagógica en el desarrollo de ese perfil, en los estudiantes que se acercaron a la modalidad.

Esta perspectiva traslada a las instituciones que ofrecen propuestas de educación a través de la virtualidad, la necesidad de analizar las características de su oferta. Ésta, muchas veces, se constituye en una propuesta que estimula la equidad en el acceso a los estudiantes con diversos condicionamientos, pero termina siendo un obstáculo para reducir la deserción. En definitiva, el problema se traslada para “más adelante” y queda más visibilizada la responsabilidad del propio estudiante en los resultados. Por el contrario, algunos autores plantean que hay que volver la mirada al componente pedagógico del problema y analizar en él posibles líneas de intervención que mejoren las cifras que actualmente presenta esta modalidad.

Lo anterior es particularmente importante cuando se plantea, desde quienes proponen estrategias virtuales de enseñanza, que las mismas constituyen una poderosa herramienta para mejorar la equidad en el acceso a la formación, especialmente a nivel terciario. En muchos casos, las propias condiciones que afectan el acceso a la educación en un formato tradicional son, precisamente, las que más influyen en la deserción, a lo largo del desarrollo de la modalidad virtual. Es decir, las propuestas virtuales tienen las mismas limitaciones que las presenciales, cuando, desde el discurso, se presentan como estrategias para democratizar la educación.

Una perspectiva que puede aportar a esta realidad es la mirada desde el rol docente. Así como en la figura 2 se presentan las características personales y las competencias que las investigaciones actuales han caracterizado como necesarias para ser un estudiante virtual, se requeriría una caracterización similar para ser un docente en la virtualidad. No se trata sólo de saber utilizar las herramientas y los programas digitales disponibles, sino de desarrollar estrategias de intervención pedagógica que favorezcan la permanencia y el avance curricular de todos los estudiantes. Es decir, la virtualidad como formato educativo parece abordar de forma bastante efectiva el problema del acceso. Pero, desde los aspectos pedagógicos, se requieren docentes con características personales y competencias profesionales que favorezcan el tránsito académico de los estudiantes. Cuáles son ellas y cómo se desarrollan en los docentes actuales, es un desafío, desde la teoría y desde la praxis, que se debe abordar.

En síntesis, la virtualidad en la educación genera oportunidades y desafíos que deben abordarse desde un marco teórico que incorpore los múltiples aspectos que influyen en su desarrollo y desde la generación de propuestas innovadoras que se evalúen y contribuyan a ampliar el marco de referencia para comprender mejor su funcionamiento. De esta forma, se puede lograr que esta modalidad complementa a la presencialidad y mejore los resultados académicos de todos los que, por diferentes razones, colocan en ella sus expectativas de superación personal.

Referencias

ÁLVAREZ, P Y LÓPEZ, D. Estudios sobre la deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (ESPAÑA). **Paradigma**, v.38, n.1, p.48-71, 2017. Doi: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>

BAUTISTA, G; BORGES, F Y FORÉS, A. **Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza – Aprendizaje**. Madrid, España: Narcea, 2008.

BISQUERRA, R. **Orientación, tutoría y educación emocional**. Madrid: Síntesis, 2012.

BORGES, F. La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventiva. **Digitum**, n.7, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/d.voi7.536>, 2005.

CAPERA, A. Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá**, v.14, n.1, p.61-79, 2015. Recuperado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1346>

CHIECHER COSTA, A. Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.22, n.2, p. 203-223, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>

SILVA, E. A. P. DA; ALVES, D. L. R.; FERNANDES, M. N. O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10740, 25 mar. 2021.

FRANÇA, J. M. E. S. DE. Tecnologia sim, mas sem esquecer o papel do professor. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e7271, 11 nov. 2020.

ESCANÉS, G. et al. Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. **Revista Virtualidad, Educación y Ciencia**, v.9, n.5, p.45-55. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>, 2014.

GARCÍA, L Y RUIZ, M. La eficacia en la educación a distancia: ¿Un problema resuelto? **Teoría de la educación**, v.22, n.1, p.141-162, 2010. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3226788>

GARCÍA, L (COORD.); RUIZ, M Y DOMÍNGUEZ, D. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona, España: Ariel, 2011.

GARCÍA ARETIO, L. El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.22, n.1, p.245-270, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>

HUERTAS, J. Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. Pozo, J y Pérez, M. (Coords.) Madrid, España: Ediciones Morata, S. L., 2009.

LA MADRIZ, J. Factores que promueven la deserción del aula virtual. **ORBIS. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences**, v.12, n.35, p.18-40, 2016.

MURCIA, N. Y RAMÍREZ, P. Factores asociados a la deserción estudiantil en programas virtuales: consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional. **RED - Revista de Educación a Distancia**, v.45, 2015.

PARRA DE MARROQUÍN, O. El estudiante adulto en la era digital. **Apertura**, v.8, n.8, p.35-50, 2008. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68811215003>

PÉREZ ORNELAS, M. Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v.49, n.2, p.309-340, 2019. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273002>

POZO, J. Y MATEOS, M. Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. Pozo, J y Pérez, M. (Coords.) Madrid, España: Ediciones Morata, S. L., 2009.

ROJAS VELÁSQUEZ, FREDDY F, & BOLÍVAR LÓPEZ, JUAN M. Autoconcepto estudiantil y modalidades de enseñanza a distancia (B-Learning y E-learning). **Paradigma**, v.30, n.2, p.99-112, 2009. Recuperado en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200007&lng=es&tlng=es.

RUGELES CONTRERAS et al. El rol del estudiante en los ambientes educativos medios por las TIC. **Revista Lasallista de Investigación**, v.12, n.2, p.132-138, 2015. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69542291025>

SOTELO, M; VALES, J Y SERRANO, D. Perfil motivacional de estudiantes que cursan materias en modalidad virtual – presencial y su relación con el rendimiento académico. **X Congreso Nacional de Investigación Educativa**. Área 7: entornos virtuales de aprendizaje. Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido00107T.htm>, 2009.

SOTO, A., BRISEÑO, M. Y GÓMEZ ZERMEÑO, M. G. Factores de deserción de cursos virtuales para formación docente en Costa Rica. **Revista Q**, v.10, n.19, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/revistaq.v10n19.a03>

TUERO, E et al. ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. **Educación XX1**, v.21, n.2, p.131-154, 2018. doi: 10.5944/educXX1.20066

VENTURI, T.; LISBÔA, E. S. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10746, 14 mar. 2021.

ZAMBRANO, W; MEDINA, V Y GARCÍA, V. Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. **Dialéctica Revista de Investigación 2010 / Educación y Sociedad**, n.26, p.51-62, 2010. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3340102>