

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número
Especial 5

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: PhD. Javier Fernández-Rio



Original

Conditions Related to a Student's Enrollment in the Open Education System of the University of Veracruz

Condiciones asociadas con la permanencia del estudiante en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana

Saraí Emilia Hernández-Ortiz ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0344-4219>

Diana Elizabeth Valderrábano-Pedraza ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3516-1404>

Susana García-Aguilar ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3694-5052>

Universidad Veracruzana, Sistema de Enseñanza Abierta. Xalapa-México ¹

Autor de correspondencia

sarahernandez@uv.mx

Recibido: 01-09-2026

Aceptado: 19-10-2026

Disponible en línea: 20-10-2026

Abstract

Student retention in non-traditional learning formats poses a challenge linked to academic, personal, technological, and social factors. The objective was to describe the factors associated with the retention experience of students in the Open Education System (SEA) at the University of Veracruz. A quantitative, observational, descriptive, and cross-sectional study was conducted with 96 students majoring in Education, Law, Accounting, and Business Administration in the Xalapa region from February to July 2026. A 21-item Likert-scale questionnaire, organized into seven dimensions, was administered using proportional stratified sampling. The results show a favorable assessment of the program: 88% consider studying in this format satisfactory, and 92% prefer to combine in-person activities with technological support. 95% have a device, and 93% have Internet access. However, 78% have felt overwhelmed by academic activities, 24% report difficulties communicating with instructors. In addition, 27% have considered dropping out of school due to this format. It is concluded that flexibility promotes acceptance of distance learning but does not guarantee student retention; therefore, it is necessary to strengthen academic support, communication, self-regulation, and access to technology through preventive strategies to promote sustainable educational trajectories.

Keywords: Open education, blended learning, distance education, retention, school dropout

Resumen

La permanencia estudiantil en modalidades no convencionales constituye un desafío asociado con condiciones académicas, personales, tecnológicas y sociales. El objetivo fue describir las condiciones vinculadas con la experiencia de permanencia de estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana. Se realizó un estudio cuantitativo, observacional, descriptivo y transversal, con 96 estudiantes de Pedagogía, Derecho, Contaduría y Administración de la región Xalapa, durante febrero-julio de 2026. Se aplicó un cuestionario tipo Likert de 21 indicadores, organizado en siete dimensiones, mediante muestreo estratificado proporcional. Los resultados muestran una valoración favorable de la modalidad: 88% considera satisfactorio estudiar en ella y 92% prefiere combinar actividades presenciales con apoyo tecnológico. El 95% dispone de un dispositivo y 93% de acceso a Internet. Sin embargo, 78% se ha sentido rebasado por las actividades académicas, 24% reporta dificultades de comunicación con docentes. Además, 27% ha considerado abandonar sus estudios debido a la modalidad. Se concluye que la flexibilidad favorece la aceptación del SEA, pero no garantiza la permanencia, por lo que se requiere fortalecer el acompañamiento académico, la comunicación, la autorregulación y el acceso tecnológico mediante estrategias preventivas para favorecer trayectorias educativas sostenibles.

Palabras clave: Educación abierta, educación mixta, educación a distancia, permanencia, abandono escolar.

Introducción

Las modalidades educativas no convencionales o no escolarizadas han posibilitado el acceso a la educación a aquellas personas que no pueden acceder a esta en su modalidad tradicional, por lo que universidades públicas y privadas han optado por incluir estas modalidades no convencionales como parte de su oferta académica, posibilitando así la atención de una mayor población estudiantil (Escanés et al., 2014; Navarrete-Cazales & Manzanilla-Granados, 2017; Pérez-Ornelas, 2019; Ruiz-Palacios, 2018). En México, las universidades públicas iniciaron su incursión en la educación abierta y a distancia en los años setenta; en 1972 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) crea su Sistema Universidad Abierta, seguida de cerca por el Instituto Politécnico Nacional, el cual fundó en 1974 su Sistema Abierto de Enseñanza. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se sumó en 1979 con la creación del Sistema de Educación a Distancia y en 1980 la Universidad Veracruzana estableció su Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) (García-Aretio, 1999; Moreno-Castañeda, 2015; Navarrete-Cazales & Manzanilla-Granados, 2017; Pérez-Ornelas, 2019).

Los avances tecnológicos han influido en todos los ámbitos sociales, incluida la educación; las Instituciones de Educación Superior continúan trabajando en la integración de tecnologías en los procesos educativos, proporcionando a su vez mejores y mayores oportunidades de estudio y posibilitado el acceso a la educación a personas que debido a condiciones geográficas, laborales o económicas no pueden acceder a la educación tradicional, al reducir las distancias y optimizar la comunicación (Escanés et al., 2014; Fueyo-Hernández, 2017; García-Aretio, 1999; Heredia Ramos, 2024; Navarrete-Cazales & Manzanilla-Granados, 2017; Pérez Ornelas, 2019; Ruiz-Palacios, 2018); a través de modalidades educativas no convencionales, las cuales engloban los programas que no son plenamente escolarizados (García Martínez & Ruiz Becerra, 2010).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce tres modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta (Secretaría de Gobernación, 2018); mientras que Universidad Veracruzana incorpora el término Enseñanza Abierta, entendida ésta como “una modalidad semipresencial sabatina, flexible y multidisciplinaria, dirigida preponderantemente a las personas de la clase trabajadora y a quienes buscan una segunda opción para estudiar otra profesión, lo que ha permitido ampliar el acceso a la Educación Superior” (Castellanos Villalobos & Levet Gorozpe, 2025, pp.25).

Al describir la modalidad mixta, la SEP indica que esta se caracteriza por brindar flexibilidad al combinar características de las modalidades escolarizada y no escolarizada (Secretaría de Gobernación, 2018). Por su parte Trujillo et al. (2015) define el aprendizaje mixto como:

Aquel en el que los escenarios didácticos no se limitan a clases presenciales, o bien no se llevan a cabo exclusivamente en línea. Se trata de un concepto didáctico de modalidad

semipresencial basado en la combinación de contextos de aprendizaje virtuales y no virtuales. (p.101)

Es importante destacar que existen diferencias entre la Educación Abierta y la Educación a Distancia, ya que en esta última el estudiante no requiere asistir físicamente a las instalaciones escolares y el proceso de enseñanza–aprendizaje se lleva a cabo a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mientras que en la Educación Abierta el estudiante debe acudir a las instalaciones escolares en días determinados, en los cuales se llevan a cabo actividades académicas y además se imparten asesorías presenciales (UNAM, 2016). En el caso particular SEA, al ser un sistema abierto, la dinámica implicaba la interacción en aula de los estudiantes con sus docentes en sesiones sabatinas, acompañadas de asesorías durante la semana, así como el desarrollo de actividades durante la semana apoyados con materiales de enseñanza proporcionados por el sistema (Canseco-Sedano et al., 2012).

Si bien existen características compartidas entre los diferentes modelos no convencionales, semipresenciales, mixtos y abiertos, este estudio analiza específicamente el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, se conservará la denominación institucional ‘enseñanza abierta’ durante todo el manuscrito.

La enseñanza abierta se fundamenta en principios como la flexibilidad curricular, el aprendizaje autónomo, la tutoría académica, el uso de materiales didácticos diseñados para el autoaprendizaje y la reducción de la obligatoriedad de la asistencia cotidiana al aula (Rowntree, 1999; Castellanos Villalobos & Levet Gorozpe, 2025)). A diferencia de la educación completamente a distancia, los sistemas abiertos suelen combinar sesiones presenciales periódicas con actividades independientes, conformando actualmente modelos semipresenciales o híbridos. Es decir, los estudiantes asisten físicamente a la Universidad uno o dos días a la semana y continúan con las actividades académicas el resto de los días, haciendo uso de la tecnología, a través de entornos virtuales de aprendizaje (Peñalosa, 2021b); es un proceso en el que los estudiantes son guiados y apoyados por sus docentes, los cuales fomentan la participación e interacción de los estudiantes para la construcción de conocimientos (Trucco, 2017).

La modalidad abierta comparte principios con la educación a distancia, aunque presenta características propias. En términos generales, puede definirse como una modalidad semipresencial donde el estudiante desarrolla gran parte del aprendizaje de manera independiente, acompañado por asesorías presenciales programadas y materiales diseñados específicamente para favorecer el estudio autónomo. Autores como Casillas-Valdivia (2022), García-Aretio (2004, 2008), Heredia-Ramos (2024), Rowntree (1999), UNAM (2016) y Castellanos Villalobos & Levet Gorozpe (2025) consideran que estos modelos representan una transformación del paradigma educativo centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje del estudiante y destacan entre sus principales características las siguientes:

- Flexibilidad en horarios.

- Aprendizaje autorregulado.
- Tutorías académicas.
- Evaluación continua.
- Materiales de autoaprendizaje.
- Compatibilidad con actividades laborales.
- Uso progresivo de tecnologías educativas.

Sin embargo, existen otras ventajas o beneficios proporcionados por la modalidad semipresencial, vinculados a aspectos de corte académico, como son el desarrollo de habilidades de autonomía, autogestión y autorregulación (Bartolomé-Pina, 2004; Escanés et al., 2014; García-Aretio, 2004, 2008; Hinojo & Fernández, 2012; Peñalosa, 2021b). La educación semipresencial también facilita el diálogo, la interacción y colaboración entre los estudiantes y docentes, así como entre los estudiantes y sus pares, tanto de manera sincrónicas y asincrónicas (Hinojo & Fernández, 2012; Lai et al., 2016; Peñalosa, 2021b).

Con el paso de los años y el auge de las TIC en la educación, universidades públicas y privadas se sumaron a esta iniciativa de ofertar programas educativos en modalidades no convencionales; buscando atender el rezago escolar, que estaba influyendo en los índices de reprobación y abandono, por lo que se esperaba que esta modalidad tuviera un efecto positivo en estos índices (Hernández-Cerrito & Polanco, 2020). No obstante, pese a las ventajas y beneficios que conlleva la educación abierta, está también implica retos, vinculados uso de la tecnología, como son el manejo de la computadora y el acceso a internet, pero también algunos vinculados al perfil de los estudiantes, como son la autogestión y organización del tiempo, además de la autonomía (Bartolomé-Pina, 2004; Capera-Urrego, 2015; Escanés et al., 2014; García-Aretio, 2004, 2008, 2019; Kara et al., 2019; Pérez-Ornelas, 2019; Muljana & Luo, 2019); por lo que las modalidades no convencionales suelen presentar un alto índice de deserción estudiantil, especialmente durante el primer año de estudios (Grau-Valldosera & Minguillón, 2014; Ruiz-Palacios, 2018; Silva-Bonilla et al., 2019). Como indica Moreno-Castañeda (2015), el sentido de las modalidades alternativas va más allá de superar las distancias espaciales o temporales, se trata de superar las distancias sociales, culturales y económicas; las cuales pueden afectar la permanencia del estudiante. Actualmente, en algunas regiones del mundo, las universidades públicas en modalidades no convencionales tienen una tasa de abandono superior a la media, que se sitúa en el 50% (Craft, 2026); mientras que en México, para el ciclo escolar 2024-2025 el índice de deserción estudiantil reportado en modalidades no convencionales fue del 63.48% (ANUIES, 2025), marcando una ligera disminución con respecto al ciclo escolar 2023-2024, en el cual el índice de deserción estudiantil reportado fue del 63.61% (ANUIES, 2024).

La deserción escolar es un fenómeno que se produce cuando el estudiante interrumpe su trayectoria escolar antes de que esta concluya (Trucco, 2017); por el contrario, como indican Velázquez-Narváez & González-Medina (2017) “la permanencia escolar implica la expectativa de que un estudiante se mantenga en el ciclo que cursa, que concluya e incluso que continúe

estudiando el nivel académico subsecuente, dado que la meta deseada apunta a la adquisición de un título profesional” (pp.118). La deserción y la permanencia escolar podrían considerarse dos caras de la misma moneda o analizadas desde perspectivas diferentes; la deserción, es abordada desde la perspectiva del estudiante, mientras que la permanencia es vista desde la perspectiva de la institución y de los esfuerzos que esta lleva a cabo para fomentar la retención del estudiante, ambas proporcionan datos que permiten analizar las condiciones necesarias para la permanencia del estudiante (Peñalosa, 2021a); en cualquier caso, tanto la deserción como la permanencia deben entenderse como fenómenos multifactoriales y multidimensionales, es decir, que implican todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como los factores asociados a cada uno de los agentes (Huerta-Hernández et al., 2017; Pérez-Ornelas, 2019).

El fenómeno de la deserción escolar es una constante en las diferentes modalidades de todo sistema educativo, el cual implica un alto costo social y económico, tanto para el estudiante, sus familias, las instituciones, el Estado y la sociedad en general (Peralta-Castro & Mora-Rodríguez, 2016; Tan & Shao, 2015; Vivanco-Saraguro, 2020; Willging & Johnson, 2009). Al ser un fenómeno constante, la deserción escolar ha interesado a un gran número de investigadores que han propuesto modelos para su estudio, entre los cuales encontramos modelos como el modelo de integración de (Tinto, 1975), el modelo conceptual del síndrome de abandono escolar de (Bean, 1985), el modelo longitudinal-procesal de abandono de la educación a distancia de (Kember, 1989), el de retención sustentable de (Berge & Huang, 2004), entre otros. Para efectos de esta investigación, recuperaremos el modelo propuesto por Kember (1989), el cual trata deserción como un proceso longitudinal en el que las características de fondo influyen en el modo en que el estudiante interactúa con el entorno universitario, lo que a su vez influye en los resultados educativos y actitudinales, que finalmente culminan en una decisión de abandono. Este modelo considera elementos como las características del estudiante, sus metas y compromiso, los aspectos académicos, así como los aspectos sociales y económicos como factores que pueden influir en el abandono escolar. Características y aspectos que son inherentes a la modalidad de enseñanza abierta, ya que, la población de las modalidades no convencionales se caracteriza por estar constituida por estudiantes a tiempo parcial, que combinan sus actividades personales, familiares y laborales con las académicas (Escanés et al., 2014; Kember, 1989; Soltero et al., 2014; Vivanco-Saraguro, 2020).

Si bien la literatura señala una amplia variedad de factores académicos, personales, tecnológicos y sociales relacionados con el abandono y la permanencia de estudiantes en modalidades abiertas y a distancia, la evidencia presentada no permite conocer cómo se manifiestan estas condiciones entre los estudiantes de los programas de Pedagogía, Derecho, Contaduría y Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la región Xalapa. Este vacío en el conocimiento destaca la importancia de la caracterización de dichas condiciones en la población estudiada; por lo cual, el objetivo de la investigación fue describir las condiciones académicas, personales, tecnológicas y de interacción vinculadas con la experiencia de permanencia de los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, región Xalapa.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño observacional, descriptivo y transversal (Buendía et al., 1998; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Sabariego Puig & Bisquerra Alzina, 2009). Este diseño permitió caracterizar las condiciones académicas, personales, tecnológicas y de interacción presentes en los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana.

La población estuvo conformada por 2,061 estudiantes inscritos en los programas de Pedagogía, Derecho, Contaduría y Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, región Xalapa durante el periodo febrero-julio de 2026. El tamaño de la muestra se calculó para una población finita mediante muestreo estratificado con asignación proporcional, considerando una proporción esperada de 0.50, un margen de error de 0.08 y un nivel de confianza del 90%, obteniéndose una muestra prevista de 100 estudiantes. La distribución por estratos correspondió a Administración $n = 22$, Contaduría $n = 22$, Derecho $n = 26$ y Pedagogía $n = 30$ (Tabla 1). Esta selección fue de manera aleatoria en cada uno de los programas educativos, cumpliendo el número de muestra por cada uno. Del total de las muestras para cada uno de los programas educativos, hubo el caso de los programas de Administración y de Contaduría que no fue adecuado el llenado de los cuestionarios por lo cual se excluyeron un total de 4 cuestionarios, 3 de Administración y 1 de Contaduría, quedando un tamaño de muestra definitivo de 96 estudiantes, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de poblaciones y muestras por programa educativo

Programa Educativo	Población N_i	Muestra n_i	Muestra definitiva
Administración	453	22	19
Contaduría	453	22	21
Derecho	532	26	26
Pedagogía	623	30	30
Total	2,061	100	96

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario, el cual estuvo conformado por un apartado de caracterización sociodemográfica y 21 reactivos tipo Likert distribuidos en siete dimensiones: diseño de la enseñanza ($n = 3$), autonomía del estudiante ($n = 3$), autoeficacia y tecnología ($n = 3$), acceso a la tecnología ($n = 3$), satisfacción con la modalidad ($n = 3$), comunicación e interacción ($n = 3$) y tendencia al abandono ($n = 3$) (Tabla 2). Los reactivos se presentaron mediante una escala de respuesta de cuatro categorías: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Se optó por un número par de categorías con el propósito de evitar una opción central que pudiera favorecer que los participantes manifestaran una orientación indefinida respecto de las afirmaciones planteadas; ya que se consideró que una categoría intermedia podría ser utilizada de manera ambigua para expresar neutralidad, indecisión o falta de opinión (Kulas et al., 2008; Nadler et al., 2015).

Tabla 2

Dimensiones del instrumento

Dimensión	Descripción	Indicadores
Diseño de la enseñanza	Lo que el docente puede realizar y el alumno darse cuenta, en términos de la interactividad: con materiales, con compañeros y con docentes (tutoría), y que el alumno puede aprender de este diseño.	• Fomenta la revisión de los materiales de aprendizaje • Impulsa el aprendizaje a través de casos prácticos • Claridad en el diseño de las actividades de aprendizaje
Autonomía del estudiante	Se refiere a una serie de capacidades cognitivas que el alumno debe tener para centrar el aprendizaje en su persona, con el fin de aprender mejor en una modalidad mixta	• Organización de tiempo • Uso de estrategias de aprendizaje • Cumplimiento de metas de aprendizaje
Autoeficacia y tecnología	Seguridad de que los miembros de la comunidad tienen un conocimiento de las computadoras y de internet al cursar, que hace posible que sean autosuficientes y que estén listos para recibir instrucción en esta modalidad.	• Uso de internet y herramientas digitales • Manejo de la computadora o dispositivos móviles • Uso de la tecnología para el aprendizaje
Acceso a la tecnología	Es la posibilidad de que miembros de la comunidad tengan acceso a una computadora o algún dispositivo de hardware con internet para aprender.	• Acceso a Internet • Acceso a aplicaciones informáticas • Acceso computadora o dispositivo móvil
Satisfacción en el aprendizaje mixto	Grado de acuerdo con la forma de entrega de la enseñanza y con el nivel de aprendizaje de la comunidad de alumnos en la modalidad mixta.	• Satisfacción con la modalidad • Satisfacción con el aprendizaje en la modalidad • Satisfacción con el desarrollo de actividades apoyadas de la tecnología
Comunicación e interacción	Los agentes de la comunidad son capaces de comunicarse e interactuar y con esto estar en contacto permanente con los demás miembros del sistema de aprendizaje.	• Uso de herramientas tecnológicas para la comunicación • Comunicación con los docentes • Interacción con los pares
Tendencia al abandono	Los alumnos tienen una tendencia a abandonar sus estudios por diversas razones académicas o extracadémicas y con esto convertir la formación en trunca al dejar los estudios antes de tiempo.	• Sobrecarga de actividades académicas • Situaciones vinculadas al entorno personal • Posibilidad de abandono

La validez del instrumento se determinó a través del por juicio de expertos, mediante el diseño de un formato de valoración cualitativa. Los expertos analizaron la claridad, precisión y consistencia de cada uno de los ítems del instrumento, emitiendo observaciones menores, que fueron atendidas previo a la recolección de datos. El análisis de confiabilidad global del instrumento se llevó a cabo mediante el Alpha de Cronbach, análisis que estableció un índice de consistencia interna de 0.64, que muestra una consistencia interna moderada; aunque este valor se

encuentra por debajo del estándar óptimo de 0.70, es considerado aceptable para investigaciones de carácter descriptivo y transversal (George & Mallery, 2003; Hair et al., 1998); esta ligera disminución en la consistencia interna se atribuye a la naturaleza multidimensional del constructo evaluado y a la diversidad conceptual de los reactivos, aunque para esta primera aproximación descriptiva al fenómeno resulta suficiente, constituye una limitación que debe ser reconocida y atendida en futuras investigaciones.

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y porcentajes para describir las respuestas obtenidas en cada reactivo del cuestionario, organizadas de acuerdo con las siete dimensiones del instrumento. No se calcularon puntuaciones compuestas ni índices globales por dimensión; por tanto, las dimensiones se utilizaron únicamente como categorías de organización e interpretación de los resultados. Asimismo, no se realizaron análisis inferenciales para establecer asociaciones entre variables ni relaciones de causalidad, en correspondencia con el carácter descriptivo, observacional y transversal del estudio.

Resultados

Se obtuvieron 100 cuestionarios del total de las muestras para cada uno de los programas educativos, de los cuales, cuatro cuestionarios se encontraron incompletos, por lo que fueron excluidos, tres del programa de Administración y uno de Contaduría; por lo que la muestra analítica final quedó conformada por 96 estudiantes: Administración (n = 19), Contaduría (n = 21), Derecho (n = 26) y Pedagogía (n = 30).

En lo concerniente a la caracterización sociodemográfica de la población del SEA observamos que, 47% de los estudiantes tienen entre 17 y 26 años, 34% tiene entre 27 y 36 años, 13% entre 37 y 46 años y solo 6% entre 47 y 56 años, es decir la mayoría de los estudiantes están entre los 17 y 36 años, aunque se cuenta con estudiantes mayores. El estado civil más común de nuestros estudiantes es soltero(a) con 74%, seguido de 11% en unión libre y casado(a), 2% dijo que es divorciado(a) y solo 1% es viudo(a); no obstante, 56% reportó que si tienen hijos y solo 44% comentó que no.

En lo referente al lugar de residencia, 56.25% de los estudiantes de SEA residen en la ciudad de Xalapa, 9.38% en Coatepec, un 4.17 en el municipio de Emiliano Zapata, y con menos porcentajes podemos ver que vienen de otros lugares, esto quiere decir en general que se cuenta con un porcentaje de 43.75% de estudiantes foráneos. Esto implica un tiempo de traslado elevado, los estudiantes señalan que el tiempo invertido de traslado de casa a la escuela y viceversa (total de tiempo), existe variación desde 20 minutos hasta 16 horas, el tiempo más frecuente es de una hora con 10 minutos (1:10) ya que 14.58% señaló ese tiempo, seguido de 1 hora señalado por 11.46% de los estudiantes; es importante recalcar que hay estudiantes que tardan 2 horas hasta 16 y debido a que son estudiantes foráneos.

Con respecto al trabajo y ayudas económicas de los alumnos de SEA, se observa que 73% estudia y trabaja, 16% menciona que estudia y busca trabajo y solo 11% dijo que solo estudia. Por otra parte, solo 7% si cuenta con una beca para apoyar tus estudios.

En lo concerniente al acceso a dispositivos, 51.04% de los estudiantes dijo que cuenta con teléfono móvil y laptop, 15.63% dijo que solo teléfono móvil, 13.54% dijo tener teléfono móvil, Tablet y laptop, y por otra parte se observa que solo 1.04% dijo tener computadora de escritorio, teléfono móvil y Tablet. Lo que destaca que la mayoría si cuenta al menos con un teléfono móvil. Respecto a la conexión de internet en su hogar 92% dijo que señaló que, si cuenta con ella, mientras que 8% menciona que no. A continuación, se presentan los resultados de cada dimensión.

Diseño de la enseñanza

Respecto a la revisión de los materiales de aprendizaje, 69% de los estudiantes de los cuatro programas educativos están de acuerdo con docentes fomentan la revisión. Por otra parte, 71% de los estudiantes de los 4 programas educativos están de acuerdo con que los docentes impulsan la construcción de mi aprendizaje a través de temas prácticos, Administración con 15%, Contaduría con 17%, Derecho con 21% y Pedagogía con 19%. En lo concerniente a que las indicaciones proporcionadas para el desarrollo de actividades (tareas) son claras, la afirmación más frecuente fue estar de acuerdo con dicha afirmación en donde observamos que estudiantes de Administración con 11%, Contaduría con 14%, Derecho con 19% y Pedagogía con 22% (Tabla 3).

Tabla 3

Resultados dimensión Diseño de la enseñanza

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Fomenta la revisión de los materiales de aprendizaje	Administración	2%	16%	1%	1%	20%
	Contaduría	2%	15%	4%	1%	22%
	Derecho	1%	20%	5%	1%	27%
	Pedagogía	8%	19%	3%	1%	31%
	Total general	14%	69%	14%	4%	100%
Impulsa el aprendizaje a través de casos prácticos	Administración	2%	15%	3%	0%	20%
	Contaduría	3%	17%	2%	0%	22%
	Derecho	0%	21%	4%	2%	27%
	Pedagogía	9%	19%	3%	0%	31%
	Total general	15%	71%	13%	2%	100%
Claridad en el diseño de las actividades de aprendizaje	Administración	3%	11%	4%	1%	20%
	Contaduría	2%	14%	6%	0%	22%
	Derecho	2%	19%	6%	0%	27%
	Pedagogía	7%	22%	2%	0%	31%

Total general	15%	66%	19%	1%	100%
---------------	-----	-----	-----	----	------

Autonomía del estudiante

En esta dimensión observamos que, 54% de los estudiantes de SEA señalan estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que 35% señala estar totalmente de acuerdo. En lo concerniente a al implemento de estrategias de aprendizaje para conseguir sus objetivos académicos, observamos que 10% de los estudiantes de Administración opino estar de acuerdo, mientras que 6% totalmente de acuerdo; 15% de estudiantes de Contaduría señalaron estar de acuerdo y 5% totalmente de acuerdo; 14% de estudiantes de Derecho indicó estar de acuerdo y 9% totalmente de acuerdo; mientras que 14% de estudiantes de Pedagogía señalo estar de acuerdo y 15% totalmente de acuerdo. Respecto a si establecen sus metas de aprendizaje, 56% de los estudiantes de los cuatro programas educativos menciona estar de acuerdo; mientras que 30% totalmente de acuerdo (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados dimensión Autonomía del estudiante

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Organización de tiempo	Administración	7%	9%	2%	1%	20%
	Contaduría	7%	14%	1%	0%	22%
	Derecho	6%	17%	3%	1%	27%
	Pedagogía	15%	15%	2%	0%	31%
	Total general	35%	54%	8%	2%	100%
Uso de estrategias de aprendizaje	Administración	6%	10%	1%	2%	20%
	Contaduría	5%	15%	2%	0%	22%
	Derecho	9%	14%	2%	2%	27%
	Pedagogía	15%	14%	3%	0%	31%
	Total general	35%	52%	8%	4%	100%
Cumplimiento de metas de aprendizaje	Administración	5%	13%	0%	2%	20%
	Contaduría	3%	17%	2%	0%	22%
	Derecho	6%	17%	3%	1%	27%
	Pedagogía	16%	10%	5%	0%	31%
	Total general	30%	56%	10%	3%	100%

Autoeficacia y tecnología

Al abordar la comodidad que los estudiantes sienten usando internet y herramientas digitales para el desarrollo de sus actividades académicas, se observa que 52% de los estudiantes de los cuatro programas educativos están totalmente de acuerdo con esta afirmación y 41% de los estudiantes se muestra de acuerdo, mientras que 7% de los estudiantes señala que está en desacuerdo con dicha afirmación.

En lo concerniente a la dificultad en el manejo de elementos tecnológicos como la computadora o dispositivos móviles para llevar a cabo las actividades académicas, podemos ver, que con respecto a esta afirmación 41% de los estudiantes de los 4 programas educativos señala estar totalmente en desacuerdo, mientras que 39% señala estar en desacuerdo con la afirmación.

Con respecto a la afirmación la educación basada en tecnología ayuda en mi aprendizaje, 6% de los estudiantes del programa educativo de Administración dice estar totalmente de acuerdo, mientras que 13% señala estar de acuerdo; de los estudiantes de Contaduría, 10% está totalmente de acuerdo y 8% de acuerdo; los estudiantes de Derecho señalan en 13% estar totalmente de acuerdo y 14% de acuerdo; mientras que los estudiantes de Pedagogía señalan 17% estar totalmente de acuerdo y 14% de acuerdo (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados Autoeficacia y tecnología

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Uso de internet y herramientas digitales	Administración	10%	8%	1%	0%	20%
	Contaduría	14%	4%	4%	0%	22%
	Derecho	14%	14%	0%	0%	27%
	Pedagogía	15%	15%	2%	0%	31%
	Total general	52%	41%	7%	0%	100%
Manejo de la computadora o dispositivos móviles	Administración	1%	5%	4%	9%	20%
	Contaduría	2%	2%	11%	6%	22%
	Derecho	1%	3%	9%	14%	27%
	Pedagogía	4%	2%	14%	11%	31%
	Total general	8%	13%	39%	41%	100%
Uso de la tecnología para el aprendizaje	Administración	6%	13%	1%	0%	20%
	Contaduría	10%	8%	3%	0%	22%
	Derecho	13%	14%	1%	0%	27%
	Pedagogía	17%	14%	1%	0%	31%
	Total general	46%	48%	6%	0%	100%

Acceso a la tecnología

Con respecto al acceso a la tecnología, 93% de los estudiantes de los cuatro programas educativos del SEA señala que cuenta con una computadora o dispositivo tecnológico para realizar las actividades de aprendizaje; por otra parte, en lo concerniente al acceso a Internet para realizar sus actividades de aprendizaje, el 95% de los estudiantes de los cuatro programas educativos del SEA indica contar con acceso. No obstante, estos porcentajes cambian notoriamente al cuestionarlos acerca del acceso a aplicaciones y software informático para aprender en esta

modalidad, reportando que de Administración solo 18% señala contar con acceso; de Contaduría 15%, mientras que para los programas de Derecho y Pedagogía el porcentaje de estudiantes con acceso a aplicaciones y software se eleva un poco, contando con 32% en Derecho y 26% en Pedagogía (Tabla 6).

Tabla 6

Acceso a la tecnología

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Acceso a Internet	Administración	10%	7%	1%	1%	20%
	Contaduría	13%	8%	0%	1%	22%
	Derecho	18%	9%	0%	0%	27%
	Pedagogía	19%	9%	3%	0%	31%
	Total general	59%	34%	4%	2%	100%
Acceso a aplicaciones informáticas	Administración	9%	9%	1%	0%	20%
	Contaduría	5%	10%	5%	1%	22%
	Derecho	10%	13%	3%	1%	27%
	Pedagogía	10%	16%	5%	0%	31%
	Total general	35%	48%	15%	2%	100%
Acceso computadora o dispositivo móvil	Administración	14%	6%	0%	0%	20%
	Contaduría	10%	9%	2%	0%	22%
	Derecho	17%	8%	2%	0%	27%
	Pedagogía	17%	14%	1%	0%	31%
	Total general	57%	38%	5%	0%	100%

Satisfacción en el aprendizaje mixto

El 88% de los estudiantes de los cuatro programas educativos del SEA considera satisfactorio tomar cursos en la modalidad abierta; 87% señala que el aprendizaje en modalidad abierta les resulta cómodo; mientras que 92% indica que prefiere la combinación de actividades presencial con apoyo de tecnología. Sin embargo, un 8% de los estudiantes reporta no estar de acuerdo con la combinación de actividades presencial con apoyo de tecnología (Tabla 7).

Tabla 7

Resultados dimensión Satisfacción en el aprendizaje mixto

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Satisfacción con la modalidad	Administración	9%	10%	0%	0%	20%
	Contaduría	6%	9%	3%	3%	22%
	Derecho	9%	13%	4%	1%	27%

	Pedagogía	17%	14%	1%	0%	31%
	Total general	42%	46%	8%	4%	100%
Satisfacción con el aprendizaje en la modalidad	Administración	8%	9%	2%	0%	20%
	Contaduría	7%	8%	3%	3%	22%
	Derecho	11%	11%	2%	2%	27%
	Pedagogía	20%	10%	1%	0%	31%
	Total general	47%	40%	8%	5%	100%
Satisfacción con el desarrollo de actividades apoyadas con TIC	Administración	7%	10%	1%	1%	20%
	Contaduría	9%	13%	0%	0%	22%
	Derecho	10%	14%	2%	1%	27%
	Pedagogía	15%	14%	3%	0%	31%
	Total general	42%	50%	6%	2%	100%

Comunicación e interacción

Al abordar las herramientas utilizadas en las actividades académicas y si estas brindan la oportunidad de expresar opiniones, 55% de los estudiantes reporta estar de acuerdo, de los cuales 11% son estudiantes de Administración, 8% son estudiantes de Contaduría, 14% son estudiantes de Derecho y 22% son estudiantes de Pedagogía.

En lo concerniente a la fluidez en la comunicación con los docentes durante las actividades, 57% de los estudiantes indica estar de acuerdo con esta afirmación; sin embargo, 24% señala estar en desacuerdo.

Respecto a la interacción entre compañeros, los resultados muestran opiniones encontradas ya que 22% está de acuerdo con esta afirmación, 50% totalmente de acuerdo, 23% en desacuerdo y 5% totalmente en desacuerdo (Tabla 8).

Tabla 8

Resultados dimensión Comunicación e interacción

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Uso de herramientas tecnológicas para la comunicación	Administración	6%	11%	2%	0%	20%
	Contaduría	6%	8%	6%	1%	22%
	Derecho	5%	14%	8%	0%	27%
	Pedagogía	7%	22%	2%	0%	31%
	Total general	25%	55%	19%	1%	100%
Comunicación con los docentes	Administración	4%	14%	1%	1%	20%
	Contaduría	2%	9%	8%	2%	22%
	Derecho	1%	15%	9%	2%	27%

	Pedagogía	5%	20%	5%	1%	31%
	Total general	13%	57%	24%	6%	100%
Interacción con los pares	Administración	5%	10%	4%	0%	20%
	Contaduría	3%	10%	6%	2%	22%
	Derecho	4%	13%	7%	3%	27%
	Pedagogía	9%	17%	5%	0%	31%
	Total general	22%	50%	23%	5%	100%

Tendencia al abandono

Acerca de los estudiantes del SEA se han sentido rebasado por las actividades alguna de las experiencias educativas, observamos que el 78% de los estudiantes admite esta respuesta; siendo los programas educativos con porcentajes más elevados Derecho y Pedagogía.

Con respecto a si su entorno personal y social ha afectado su desempeño escolar se encontró que de Administración 5% de los estudiantes está totalmente de acuerdo, 5% de acuerdo y 8% en desacuerdo; de Contaduría 6% de los estudiantes se mostró totalmente de acuerdo, 7% de acuerdo y 8% en desacuerdo; de los estudiantes de Derecho 6% señaló estar totalmente de acuerdo, 10% de acuerdo y 6% desacuerdo; mientras que, de los estudiantes de Pedagogía 5% señaló estar totalmente de acuerdo, 8% de acuerdo y 10% en desacuerdo.

Al abordar la posibilidad de abandonar sus estudios debido a la modalidad, observamos que 73% de los estudiantes indicó estar totalmente en desacuerdo o desacuerdo con esta afirmación; no obstante, 27% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, teniendo un promedio de 6.5% de estudiantes en cada programa educativo que ha considerado la posibilidad de abandonar sus estudios (Tabla 9).

Tabla 9

Resultados dimensión Tendencia al abandono

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Total general
Sobrecarga de actividades académicas	Administración	5%	8%	6%	0%	20%
	Contaduría	9%	10%	1%	1%	22%
	Derecho	4%	16%	7%	0%	27%
	Pedagogía	6%	14%	9%	2%	31%
	Total general	25%	48%	24%	3%	100%
Situaciones vinculadas al entorno personal	Administración	5%	5%	8%	1%	20%
	Contaduría	6%	7%	8%	0%	22%
	Derecho	6%	10%	6%	4%	27%
	Pedagogía	5%	8%	10%	7%	31%
	Total general	23%	31%	33%	13%	100%

	Administración	3%	4%	4%	8%	20%
Posibilidad de abandono	Contaduría	3%	4%	7%	7%	22%
	Derecho	3%	4%	10%	9%	27%
	Pedagogía	3%	2%	14%	13%	31%

Discusión

Los resultados revelan una valoración favorable de la modalidad abierta observada en los participantes, la cual puede relacionarse con la flexibilidad que caracteriza este tipo de formación. Lo cual concuerda con autores como Bonilla-Murillo et al. (2020), Delnoij et al. (2020), Kara et al. (2019), Muljana & Luo (2019) y Shaikh & Asif (2022), quienes señalan que la flexibilidad en las modalidades no convencionales permite a los estudiantes ajustar y compaginar sus actividades personales y laborales con las académicas.

Se identifican también condiciones favorables relacionadas con la autonomía del estudiante y el manejo de herramientas tecnológicas, lo que constituye un recurso importante para desenvolverse en una modalidad, ya que la educación en modalidades no convencionales como la abierta, requiere que los estudiantes cuenten con las habilidades para organizar sus actividades académicas y personales de manera equilibrada, estableciendo hábitos y estrategias de estudio, así como disciplina y autorregulación para mantener esta organización y equilibrio (Delnoij et al., 2020; Forson & Vuopala, 2019; García Aretio, 2019; González et al., 2017; Kara et al., 2019; Vizcarra Parra et al., 2018).

En lo concerniente al acceso a aplicaciones y software, si bien los resultados identifican condiciones favorables relacionadas con el manejo de herramientas tecnológicas, se observan limitaciones en el acceso a aplicaciones y software necesarios para el aprendizaje. Lo anterior resulta relevante, toda vez que, el ámbito tecnológico puede jugar como un factor adverso a la permanencia del estudiante; García Aretio (2019), La Madriz (2016) y Murphy & Stewart (2017) enfatizan que los problemas vinculados con el manejo de la tecnología generan afectaciones en el proceso educativo, como el bajo nivel de desarrollo de conocimientos.

A partir de los resultados, se destacan algunos aspectos que requieren atención, como son las dificultades de comunicación con los docentes, las cuales resultan relevantes toda vez que autores como Capera-Urrego (2015), (González et al., 2017), Grau-Valldosera (2020) y Peralta-Castro y Mora-Rodríguez (2016), sostienen que la comunicación deficiente puede llevar al estudiante a vivir sentimientos de soledad y abandono, dificultando incluso su adaptación a la modalidad a distancia o virtual.

Por otra parte, se encontraron también datos acerca de una percepción de sobrecarga de actividades académicas en los estudiantes, respecto a lo cual, Kara et al. (2019) indican que los

materiales pueden ser inadecuados o demasiado difíciles, lo cual, sumado a la ausencia de apoyo académico potencializa el abandono del estudiante.

El abandono educativo se traduce como el fracaso de los estudiantes, por lo que es un problema universal que preocupa a todos los agentes involucrados en el proceso educativo (García Aretio, 2019). En lo que respecta a la intención de abandono en una parte de los estudiantes, aunque en un porcentaje mejor, existe la presencia de esta ideación. la presencia de esta intención sugiere estudios de mayor profundidad al respecto, ya que autores como Bañeres et al. (2023), Capera Urrego (2015), Gering et al. (2018), Kara et al. (2019) y Ramírez López & Martínez (2022) plantean que la decisión del estudiante de persistir puede estar influida por una combinación de factores personales entre los que se encuentra el apoyo familiar, ya que este es fundamental para ayudar a los estudiantes a afrontar muchos de los problemas y a crear un equilibrio entre sus responsabilidades familiares y educativas; por lo que será importante analizar los factores vinculados a la presencia de esta intención.

Conclusión

Los resultados permitieron caracterizar diversas condiciones académicas, personales, tecnológicas y de interacción presentes en los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta, entre las que se observaron valoraciones favorables de la modalidad junto con dificultades relacionadas con sobrecarga académica, comunicación y acceso a determinados recursos tecnológicos. Asimismo, se identifican condiciones favorables relacionadas con la autonomía del estudiante y el manejo de herramientas tecnológicas, lo que constituye un recurso importante para desenvolverse en una modalidad que requiere mayores niveles de organización y aprendizaje independiente. En conjunto, estos resultados muestran que una parte importante de los estudiantes cuenta con disposiciones y recursos que favorecen su desenvolvimiento en una modalidad que requiere organización, aprendizaje independiente y uso de tecnologías.

Los resultados también evidencian algunos aspectos que requieren atención, principalmente la percepción de sobrecarga de actividades académicas, las dificultades en la comunicación con los docentes y las diferencias en el acceso a aplicaciones y software necesarios para el aprendizaje. Estas condiciones pueden representar obstáculos para la trayectoria académica, especialmente en una población que enfrenta demandas laborales, familiares y, en algunos casos, largos tiempos de traslado. En este sentido, una de las principales implicaciones para la práctica educativa consiste en fortalecer el acompañamiento académico mediante estrategias de tutoría, orientación y seguimiento que permitan identificar oportunamente las dificultades de los estudiantes. A esto se suma la importancia de fortalecer la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, aprovechando tanto los espacios presenciales como las herramientas digitales para proporcionar orientación y retroalimentación oportuna.

Al tratarse de una investigación cuantitativa, observacional, descriptiva y transversal, los hallazgos permiten caracterizar las condiciones académicas, personales, tecnológicas y de

interacción reportadas por los estudiantes participantes durante el periodo estudiado, pero no permiten demostrar asociaciones estadísticas entre dichas condiciones ni establecer relaciones de causa y efecto. Por tanto, la presencia simultánea de sobrecarga académica, dificultades de comunicación, limitaciones de acceso tecnológico e intención de abandono no debe interpretarse como evidencia de que alguno de estos factores provoque el abandono. Además, el estudio constituye una aproximación descriptiva a estudiantes de cuatro programas del SEA en la región Xalapa, por lo que sus resultados deben entenderse dentro de las características y condiciones de la población estudiada. En este sentido, los hallazgos pueden servir como punto de partida para investigaciones posteriores de mayor profundidad que permitan analizar posibles relaciones entre variables y comprender los procesos asociados con la permanencia y el abandono.

Finalmente, los hallazgos apuntan hacia una concepción de la permanencia como una responsabilidad compartida entre estudiante, docentes e institución; sugieren que, favorecer la permanencia en el Sistema de Enseñanza Abierta no depende únicamente de ofrecer y mantener las ventajas de flexibilidad que caracterizan a la modalidad, sino de acompañar dicha flexibilidad con estructuras de apoyo académico, tecnológico y socioeducativo que respondan a las condiciones reales de los estudiantes convirtiendo las características de la modalidad abierta en verdaderas condiciones de apoyo para la continuidad de las trayectorias universitarias. Las limitaciones observadas en el acceso a determinadas aplicaciones y software también hacen pertinente revisar las condiciones de disponibilidad de recursos tecnológicos requeridos para el desarrollo de las actividades académicas. Finalmente, los resultados sugieren la pertinencia de considerar, en futuras acciones institucionales, mecanismos de seguimiento en indicadores como la sobrecarga académica, comunicación docente, acceso tecnológico e intención de abandono, sin asumir que estos constituyen por sí mismos causas del abandono. La pertinencia y efectividad de estas acciones deberán ser valoradas mediante evaluaciones y estudios posteriores.

Referencias

- ANUIES. (2024). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2023-2024*.
<https://anuario.anui.es.mx/>
- ANUIES. (2025). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2024-2025*.
<https://anuario.anui.es.mx/>
- Bañeres, D., Rodríguez-González, M. E., Guerrero-Roldán, A.-E., & Cortadas, P. (2023). An early warning system to identify and intervene online dropout learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(3), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00371-5>
- Bartolomé-Pina, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7–20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237>

- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64.
<https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Berge, Z. L., & Huang, Y.-P. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *Deosnews*, 13(5), 1–26.
https://www.researchgate.net/publication/237429805_A_Model_for_Sustainable_Student_Retention_A_Holistic_Perspective_on_the_Student_Dropout_Problem_with_Special_Attention_to_e-Learning
- Bonilla-Murillo, E., Solís-Herebia, V., & González-Mariño, J. C. (2020). Los desafíos de la educación en línea en México desde la perspectiva del estudiante. *Educiencia*, 6(10), 45–55. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v5i2.195>
- Buendía, L., Colás, Ma. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Canseco-Sedano, E., Pérez-Chávez, N., & Quiroz-Barradas, J. (2012). *El Sistema de Enseñanza Abierta, hacia los treinta años de su creación* (pp. 163–182). Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/sea/files/2012/11/04_historia.pdf
- Capera Urrego, A. I. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 61–79.
<https://doi.org/10.22490/25391887.1346>
- Casillas Valdivia, L. C. (2022). Modalidad abierta, a distancia y mixta: mecanismo para disminuir la desigualdad educativa. *Revista Digital Universitaria*, 23(1).
<https://doi.org/10.22201/CUAIEED.16076079E.2022.23.1.10>
- Castellanos Villalobos, M. de L., & Levet Gorozpe, E. (2025). Logros y Prospectiva del Sistema de Enseñanza Abierta: A 45 años de su creación. *Acreditas*, (17), 25–30.
<https://doi.org/10.61752/acd.i17.265>
- Craft, S. (2026, mayo 29). *eLearning Statistics*. Think Impact.
<https://www.thinkimpact.com/college-dropout-rates/>
- Delnoij, L. E. C., Dirkx, K. J. H., Janssen, J. P. W., & Martens, R. L. (2020). Predicting and resolving non-completion in higher (online) education – A literature review. *Educational Research Review*, 29, 313–330. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100313>
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., & Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 45–55.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9549>

- Forson, I. K., & Vuopala, E. (2019). Online learning readiness: perspective of students enrolled in distance education in Ghana. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(4), 277–294. <https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v07i04/v07i04-03.pdf>
- Fueyo Hernández, E. M. (2017). Conclusiones. En G. Coronado Ramírez (Ed.), *La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas*. (pp. 243–245). ECOESAD.
- García Martínez, Verónica., & Ruiz Becerra, T. Leticia. (2010). La normatividad de modalidades no convencionales, necesidad impostergable. . En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/poneencias/0364-F.pdf
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1). 11-40 <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García-Aretio, L. (2004). Blended Learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:333/editorialoctubre2004.pdf>
- García-Aretio, L. (2008). Rasgos de la EaD de siempre. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20875>
- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update* (4a ed.). Allyn & Bacon.
- Gering, C. S., Sheppard, D. K., Adams, B. L., Renes, S. L., & Morotti, A. A. (2018). Strengths-Based Analysis of Student Success in Online Courses. *Online Learning*, 22(3), 55–85. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i3.1464>
- González, Y., Manzano, O., & Torres, M. (2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. *Libre Empresa*, 14(2), 177–197. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2017v14n2.3038>
- Grau-Valldosera, J. (2020). *A dropout definition for continuance intention and effective re-enrolment models in online distance learning* [Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/112746/1/2019-12%20Tesi%20jgrauv.pdf>

- Grau-Valldosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat grau-Oberta de Catalunya. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290–308. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1628>
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5a ed.). Prentice Hall.
- Heredia Ramos, M. A. (2024). Una aproximación al fenómeno de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Retos para la construcción de un modelo de permanencia. *Hallazgos*, 21(41), 311–342. <https://doi.org/10.15332/2422409X.9603>
- Hernández-Cerrito, P. C., & Polanco, R. (2020). Evaluación de la calidad académica de la modalidad semipresencial en el primer trimestre de la licenciatura de administración. En M. Prieto, S. Pech, & J. Angulo (Eds.), *Tecnología y practica educativa* (pp. 40–51). CIATA.org-UCLM.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hinojo, M. A., & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159–167. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982008.pdf>
- Huerta Hernández, T., Fuenlabrada Velázquez, S., & Torres Chávez, V. F. (2017). La deserción escolar. Una prioridad para la educación a distancia en el IPN. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 9(17), 194–201. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2017.17.64978>
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11(1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278–301. <https://doi.org/10.2307/1982251>
- Kulas, J. T., Stachowski, A. A., & Haynes, B. A. (2008). Middle Response Functioning in Likert-responses to Personality Items. *Journal of Business and Psychology*, 22(3), 251–259. <https://doi.org/10.1007/s10869-008-9064-2>
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18–40. <https://www.revistaorbis.com/pdf/35/art2.pdf>

- Lai, M., Lam, K. M., & Lim, C. P. (2016). Design principles for the blend in blended learning: a collective case study. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 716–729. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183611>
- Moreno Castañeda, M. (2015). La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta & C. Rama (Eds.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 3–16). Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).
- Muljana, P. S., & Luo, T. (2019). Factors Contributing to Student Retention in Online Learning and Recommended Strategies for Improvement: A Systematic Literature Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 19–057. <https://doi.org/10.28945/4182>
- Murphy, C. A., & Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 34, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.03.001>
- Nadler, J. T., Weston, R., & Voyles, E. C. (2015). Stuck in the Middle: The Use and Interpretation of Mid-Points in Items on Questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71–89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>
- Navarrete-Cazales, Z., & Manzanilla-Granados, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65–82. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.4>
- Peñalosa, E. (2021a). *Incrementar la cobertura en educación superior: las rutas de la innovación educativa*. ANUIES.
- Peñalosa, E. (2021b). Las modalidades remota y semipresencial como antecedentes para la construcción de un modelo educativo mixto preliminar para la UAM. En E. Peñalosa Castro & P. C. Hernández Cerrito (Eds.), *Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria* (pp. 15–37). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Peralta Castro, R., & Mora Rodríguez, J. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. *VI CLABES Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, 1–10. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330>
- Pérez Ornelas, M. I. (2019). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 309–340. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.26>
- Ramírez López, J. F., & Martínez, D. P. (2022). Las dimensiones de satisfacción estudiantil como predictoras de riesgo de deserción escolar en estudiantes de una universidad virtual. *RIEE*

Octubre 2026; 5(Especial 5), 01-25

<https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13498>
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor>

- | *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 22(1), 37–50.
<https://doi.org/10.37354/rie.2022.219>
- Rowntree, Derek. (1999). *Conociendo la educación abierta y a distancia* (M. I. Llano & J. Llano, Trans.). Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruiz-Palacios, M. A. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27(52), 160–173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.009>
- Sabariego Puig, M., & Bisquerra Alzina, R. (2009). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (2a ed., pp. 89–120). La Muralla.
- Secretaría de Gobernación. (2018, 27 de noviembre). *Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. Diario Oficial de la Federación*. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5544816>
- Shaikh, U. U., & Asif, Z. (2022). Persistence and Dropout in Higher Online Education: Review and Categorization of Factors. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.902070>
- Silva Bonilla, O. E., Alarcón Paredes, D., & Romero Bonilla, J. R. (2019). Experiencias sobre la transformación de estrategias de retención en la modalidad virtual. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21), 81-87. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68534>
- Soltero, A. R., Valenzuela, G. C., & Estrada, D. L. A. L. (2014). Un acercamiento al abandono escolar en la carrera virtual de Gestión cultural de la Universidad de Guadalajara, calendarios 2006 U al 2011 A. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (12). <https://11.ride.org.mx/index.php/RIDSECUNDARIO/article/view/748>
- Tan, M., & Shao, P. (2015). Prediction of Student Dropout in E-Learning Program Through the Use of Machine Learning Method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(1), 11-17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4189>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Trucco, G. N. (2017). Educación a Distancia: un posible modelo de análisis de la deserción. *Kairos: Revista de temas sociales*, 21(40). <https://revistakairos.org/educacion-a-distancia-un-posible-modelo-de-analisis-de-la-desercion/>

Octubre 2026; 5(Especial 5), 01-25

<https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13498>

<https://revistamentor.ec/index.php/mentor>

- Trujillo, C., Pérez Cano, I., & Essenwanger, F. (2015). El aprendizaje mixto (blended learning) o cómo potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos más allá de las clases presenciales. *Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia del Instituto Cervantes de Estocolmo*, 99–111. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/11_trujillo-perez-essenwanger.pdf
- UNAM. (2016). *¿Qué es el SUAyED?* Coordinación de Universidad Abierta y Educación Digital de la UNAM. <https://cuaed.unam.mx/suayed/index.html#acerca>
- Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117–138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia – virtual. *Cátedra*, 3(3), 111–128. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2279>
- Vizcarra Parra, F., Gómez Santos, S. A., & Mendoza Román, J. M. (2018). El efecto de las comunidades virtuales de aprendizaje en la permanencia y aprendizaje del estudiante de la modalidad virtual del nivel medio superior de la UAS. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 10(20), 55-63. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2018.20.65825>
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Online Learning*, 13(3), 115–127. <https://doi.org/10.24059/olj.v13i3.1659>

Financiación

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria; los participantes fueron informados previamente sobre el propósito de la investigación y el uso académico de la información proporcionada. Se estableció que los datos serían tratados de manera confidencial, que no se solicitarían ni difundirían datos personales y que no se recabarían datos personales sensibles. La información obtenida mediante el cuestionario fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, conforme a lo señalado en el aviso de privacidad proporcionado a los participantes.

Contribución de Autoría:

Conceptualización: Saraí Emilia Hernández Ortiz,

Curación de datos: Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza.

Análisis formal: Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza, Saraí Emilia Hernández Ortiz.

Investigación: Saraí Emilia Hernández Ortiz, Susana García Aguilar.

Metodología: Saraí Emilia Hernández Ortiz, Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza, Susana García Aguilar.

Administración del proyecto: Saraí Emilia Hernández Ortiz,

Recursos – Materiales: Susana García Aguilar.

Software – Programación: Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza.

Supervisión: Saraí Emilia Hernández Ortiz.

Validación: Saraí Emilia Hernández Ortiz, Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza, Susana García Aguilar.

Visualización: Saraí Emilia Hernández Ortiz, Susana García Aguilar.

Redacción – borrador original: Saraí Emilia Hernández Ortiz, Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza, Susana García Aguilar.

Redacción – revisión y edición: Saraí Emilia Hernández Ortiz.