



2. La transmisión horizontal de saberes experienciales para la permanencia estudiantil en programas virtuales de educación superior

The horizontal transmission of experiential knowledge for student retention in virtual higher education programs

Rosa Isela Becerra¹ @  Alejandra Fabiola Flores-Zamora² @ 

Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez³ @  Ana Eugenia Gaspar Portillo⁴ @ 

^{1,2,3 y 4} Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

RESUMEN

La educación superior virtual presenta tasas de deserción significativamente más altas que la modalidad presencial, lo que plantea retos para la equidad y sostenibilidad institucional. Este artículo reflexiona sobre la transmisión horizontal de saberes experienciales entre egresados exitosos y estudiantes activos de programas virtuales, como estrategia para fortalecer la permanencia estudiantil. Se realizó una investigación cualitativa de enfoque constructivista, basada en entrevistas semiestructuradas a 15 egresados mexicanos que cursaron licenciaturas virtuales en México y que actualmente radican en Estados Unidos y Canadá. La muestra fue intencional y los datos se analizaron con ATLAS.ti, identificando patrones emergentes. Los resultados revelan cinco categorías clave: redes de apoyo entre pares, compromiso personal, competencias para el estudio virtual, gestión del trayecto formativo y acciones ante contingencias. Las recomendaciones incluyen estrategias de autogestión, vinculación institucional, uso de tecnologías colaborativas y fortalecimiento de la motivación. Se concluye que los egresados son agentes valiosos de orientación universitaria para institucionalizar mecanismos, especialmente durante el primer año universitario, periodo crítico para la permanencia en programas virtuales.

Palabras clave: educación virtual; permanencia estudiantil; saberes experienciales; deserción universitaria; estrategias de perseverancia

The horizontal transmission of experiential knowledge for student retention in virtual higher education programs

ABSTRACT

Virtual higher education presents significantly higher dropout rates than face-to-face modalities, posing challenges to equity and institutional sustainability. This article reflects on the horizontal transmission of experiential knowledge between successful graduates and active students in virtual programs as a strategy to strengthen student retention. A qualitative, constructivist study was conducted using semi-structured interviews with 15 Mexican graduates who completed virtual undergraduate programs from Mexico, while residing in the United States and Canada. Participants were selected through purposive sampling, and data were analyzed using ATLAS.ti. To identify emerging patterns. Findings reveal five key categories: peer support networks, personal commitment, virtual study competencies, academic trajectory management, and responses to everyday contingencies. Recommendations include strategies for self-management, institutional engagement, collaborative technologies, and motivation. The study concludes that graduates are valuable agents of university guidance to establish mechanisms, especially during the first academic year, a critical period for persistence in virtual programs.

Keywords: virtual education, student retention, experiential knowledge, university dropout, retention strategies

A transmissão horizontal de conhecimentos empíricos para a permanência dos alunos em programas virtuais de Ensino Superior

RESUMO

A educação superior virtual apresenta taxas de evasão significativamente mais altas do que a modalidade presencial, o que gera desafios para a equidade e a sustentabilidade institucional. Este artigo reflete sobre a transmissão horizontal de saberes experienciais entre egressos bem-sucedidos e estudantes ativos de programas virtuais como estratégia para fortalecer a permanência estudiantil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com

abordagem construtivista, baseada em entrevistas semiestruturadas com 15 egressos mexicanos que concluíram programas de graduação virtual a partir do México, enquanto residiam nos Estados Unidos e no Canadá. A amostra foi intencional e os dados foram analisados com o software ATLAS.ti. Os resultados revelam cinco categorias principais: redes de apoio entre pares, comprometimento pessoal, habilidades de aprendizagem online, gestão da trajetória de aprendizagem e planos de contingência. As recomendações incluem estratégias de autogestão, engajamento institucional, uso de tecnologias colaborativas e fortalecimento da motivação. O estudo conclui que os graduados são agentes valiosos de orientação universitária para a institucionalização de mecanismos de apoio, especialmente durante o primeiro ano de universidade, um período crítico para o sucesso em programas online.

Palavras-chave: educação virtual, permanência estudantil, saberes experienciais, evasão universitária, estratégias de retenção

La transmission horizontale des connaissances empiriques pour la rétention des étudiants dans les programmes virtuels d'enseignement supérieur

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur virtuel présente des taux d'abandon nettement plus élevés que ceux des modalités présentielle, ce qui pose des défis en matière d'équité et de durabilité institutionnelle. Cet article propose une réflexion sur la transmission horizontale de savoirs expérientiels entre diplômés réussis et étudiants actifs dans des programmes virtuels, comme stratégie pour renforcer la persévérance étudiante. Une étude qualitative de type constructiviste a été menée à partir d'entretiens semi-structurés avec 15 diplômés mexicains ayant suivi des programmes de baccalauréat virtuels au Mexique, tout en résidant aux États-Unis et au Canada. L'échantillon a été sélectionné de manière intentionnelle et les données ont été analysées avec ATLAS.ti. Les résultats révèlent cinq catégories clés: réseaux de soutien entre pairs, engagement personnel, compétences pour l'étude virtuelle, gestion du parcours académique et réponses aux imprévus quotidiens. Les recommandations incluent des stratégies d'autogestion, d'implication institutionnelle, d'utilisation des technologies collaboratives et de motivation. On conclut que les diplômés sont des agents précieux pour l'orientation universitaire et l'institutionnalisation des mécanismes de sou-

ten, en particulier durant la première année universitaire, période critique pour la persévérance dans les programmes virtuels.

Mots clés: éducation virtuelle, persévérance étudiante, savoirs expérientiels, abandon universitaire, stratégies de rétention

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior virtual enfrenta una crisis de deserción estudiantil. Aunque las cifras oficiales en México para el año 2023-2024, reportan una tasa de deserción en educación superior del 5.7% según el INEGI (2024) y del 7.2 según la Secretaría de Educación Pública (Olivares y Urrutia 2024), estas estadísticas generales ocultan la realidad específica de los programas virtuales, donde las tasas de abandono históricamente han oscilado entre el 50% (Rojas y Sánchez, 2024; Carballo, 2017), el 75% (Carr, 2000) y hasta el 90% (Simpson, 2013), siendo significativamente superiores a las tasas de la modalidad presencial (Rojas y Sánchez, 2024; Carballo, 2017; Levy, 2007; Terry, 2001; Carr, 2000), lo cual evidencia la vulnerabilidad particular de la virtualidad. La falta de claridad en las cifras de deserción en la virtualidad se debe a que las instituciones no publican sus cifras (Simpson, 2013) y algunas ni siquiera cuentan con una base de datos sólida que les permita tener claridad no sólo de las cifras sino de información básica de sus estudiantes.

Mientras que la educación superior virtual ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, impulsado por la pandemia del COVID-19, la digitalización y la necesidad de ofrecer opciones flexibles de aprendizaje (Carrasco Baca, 2022), siendo considerada la modalidad más democrática (Alves, 2011); las universidades virtuales son cuestionadas en términos de eficiencia y sostenibilidad por las altas tasas de deserción, afectando en la asignación de recursos y prestigio institucional (Park y Choi, 2009). Las altas tasas de deserción en esta modalidad han provocado que algunas personas se refieran a estas universidades como “fábricas de fallas” (Simpson, 2013), sugiriendo que los programas en línea son ineficaces y de mala calidad (Lee y Choi, 2011). Además, los estudiantes que desertan experimentan un impacto negativo en su empleabilidad y crecimiento económico (Tinto, 2012; Carrasco Baca, 2022), corriendo un mayor riesgo de perder su inversión (Simpson, 2013).

Ante este problema, el presente artículo se plantea el objetivo de reflexionar sobre la transmisión horizontal de saberes experienciales a partir de las

recomendaciones que hacen algunos egresados exitosos de programas virtuales para aspirantes o estudiantes activos de esta modalidad, con la intención de aumentar su perseverancia y, por lo tanto, disminuir las posibilidades de abandono o deserción escolar. Este estudio parte del entendido de que los egresados que completaron exitosamente algún programa de educación superior virtual han desarrollado estrategias específicas de adaptación, gestión del tiempo, mantenimiento de la motivación y construcción de vínculos sociales en espacios digitales. Estos saberes constituyen un corpus de conocimientos prácticos de gran valor, que generalmente no se sistematizan ni aprovechan institucionalmente al momento de buscar mecanismos para aumentar la perseverancia de los estudiantes de programas virtuales.

La investigación actual no ha incorporado directamente las voces de quienes han navegado exitosamente estos desafíos. El problema se intensifica por la carencia de protocolos sistemáticos para recoger, sistematizar y difundir las recomendaciones experienciales de egresados dentro de los programas virtuales. En la era de la pospandemia, la investigación sobre la deserción estudiantil ha comenzado a incluir una visión más holística, que considera aspectos emocionales, familiares, tecnológicos y sociales (Yangali y Cárdenas, 2025; Martínez y Yeomans, 2023), pero aún no se integra la perspectiva de los egresados como agentes de orientación universitaria.

Esta problemática adquiere mayor relevancia considerando que el primer año universitario constituye un tramo crítico en la definición de trayectorias estudiantiles exitosas, periodo en el cual las recomendaciones de pares que han superado exitosamente la transición virtual podrían ser determinantes para el desarrollo de estrategias más efectivas y culturalmente situadas. En síntesis, mientras se multiplican los programas virtuales y se documentan altas tasas de deserción, continúa inexplorado el potencial de los egresados exitosos como portadores de saberes experienciales que podrían ofrecer un panorama real de lo que pueden esperar los futuros estudiantes y transformar las estrategias institucionales de retención estudiantil.

2. METODOLOGÍA

Los resultados presentados en este trabajo se enmarcan en un proyecto más amplio, una tesis de doctorado, que buscó indagar los factores que condicionan la integración académica y la integración social como elementos cruciales que pueden favorecer u obstaculizar la permanencia educativa en un programa universitario virtual; e identificar las acciones que implementaron

los estudiantes durante el programa universitario virtual para hacer frente a las principales experiencias institucionales que interpretaron como no integradoras. Dentro de los resultados obtenidos en la tesis de doctorado, se encontró que los egresados no solo exponían las estrategias generales que ellos habían utilizado, derivadas del enfoque institucional planteado en la investigación, sino que, a través de la recopilación de sus vivencias y retos, realizaban recomendaciones puntuales para: a) aspirantes y estudiantes activos en la modalidad virtual y b) para las instituciones que ofrecieran programas educativos completos de educación superior. Esto nos llevó a reflexionar acerca de la importancia de la transmisión horizontal de saberes experienciales a partir de las recomendaciones que hacen algunos egresados exitosos de programas educativos virtuales de nivel superior, para aspirantes o estudiantes activos en esta modalidad, tal como se presenta en este trabajo.

La investigación fue de corte cualitativo, de perspectiva constructivista, definida por Creswell (2014) como aquel estudio que aborda algún problema o tema que involucra las experiencias vividas desde el punto de vista de los sujetos que las viven. En este caso, el análisis partió de las experiencias surgidas del proceso de interacción entre los estudiantes con características determinadas y la institución de educación superior virtual con un clima cultural específico generado por su misión, visión, estructura y procesos, así como de la forma en que dichos estudiantes significan o resignifican sus experiencias institucionales para la permanencia educativa. Este enfoque confía en los puntos de vista de los sujetos de estudio para que estos puedan construir los significados de una situación, los cuales han sido forjados en interacciones o discusiones con otros durante su trayectoria académica, por lo tanto, estos significados subjetivos son social e históricamente negociados en determinado contexto o escenario (constructivismo social). En este tipo de estudios, los investigadores obtienen datos emergentes que surgen de preguntas abiertas y además pueden complementar esta información con el análisis de textos o de imágenes.

La estrategia o enfoque cualitativo que mejor encuadró el trabajo de investigación del cual se obtuvo esta información, fue el estudio cualitativo básico que Merriam (1998) define como:

... aquel que no está enfocado en la cultura (etnografía) o en la construcción de una teoría (teoría fundamentada); no es un estudio intensivo de caso de una unidad (estudio de caso). Los investigadores que conducen este tipo de investigaciones, las cuales probablemente son la forma más común de investigación cualitativa, (...)

buscan descubrir y entender un fenómeno, un proceso o las perspectivas y formas de ver el mundo de la gente implicada. En el estudio cualitativo básico, (...) la información es colectada a través de entrevistas, observaciones y el análisis de documentos. Los resultados son una mezcla de descripción y análisis, el cual usa conceptos del marco teórico del estudio. El análisis consiste generalmente en la identificación de patrones recurrentes (en forma de categorías, factores, variables o temas) que se encuentran en la información o en la delineación de un proceso. Esta clase de estudios no pretende construir una teoría sustantiva, como es el caso de los estudios de teoría fundamentada. Tampoco son estudios de caso porque no hay un sistema delimitado o una unidad que circunscriba la investigación. (p. II)

El estudio cualitativo básico (Merriam, 1998) que se llevó a cabo comparte algunos elementos con el estudio de caso en cuanto a que los estudiantes cursaron un programa universitario virtual en la misma institución educativa y, por lo tanto, el contexto institucional está claramente delimitado. En este sentido, se podría hablar del caso de una universidad virtual. Sin embargo, no todos los estudiantes pertenecen al mismo programa formativo, no pertenecen a la misma cohorte generacional, ni egresaron en el mismo año, como se explicará más adelante, cuando se establezcan los criterios de inclusión/exclusión de los sujetos que participan en el presente estudio.

En cuanto a los sujetos de estudio, se entrevistaron quince egresados en total. Doce fueron mujeres y tres hombres. Al estudiar el programa educativo, los entrevistados se encontraban entre los 21 y 55 años, teniendo una mayor concentración de entrevistados entre los 36 y 45 años (6 estudiantes), seguida de cuatro estudiantes que tenían entre los 26 y 30 años. En cuanto al estado civil al momento de estar estudiando la licenciatura, diez de los entrevistados estaban casados, tres estaban solteros, uno era viudo y uno prefirió no decirlo. En lo referente a los hijos, diez de los quince entrevistados tenían hijos, siete de ellos señalaron tener dos hijos, tres de ellos señalaron tener tres hijos y cinco de ellos manifestaron no tener hijos durante los estudios de licenciatura.

Con respecto al país de residencia, el estudio se concentró en estudiantes mexicanos radicados en América del Norte. Catorce de los quince entrevistados manifestaron haber radicado en Estados Unidos de Norteamérica (EUA) durante su trayectoria escolar de licenciatura en el sistema virtual y solamen-

te uno de los entrevistados en Canadá. La mayor concentración de estudiantes se encontraba viviendo en California y Texas, lo cual no resulta extraño debido a que estos estados son los que concentran el mayor número de migrantes mexicanos.

La mayoría de los entrevistados cursó la Licenciatura en Educación, lo cual no sorprende, debido a que fue una de las primeras licenciaturas que ofreció el Sistema virtual. Esta fue modificada bajo dictamen en el año 2013 y cambió su nombre por Licenciatura en Desarrollo Educativo. Hubo representatividad de cuatro de los nueve programas educativos de nivel licenciatura que se ofrecían al momento de levantar estos datos en el año 2022; quedando distribuidos de la siguiente forma: ocho egresados de la Licenciatura en Educación, cuatro de la Licenciatura en Tecnologías de la Información, uno de la Licenciatura en Gestión Cultural, uno de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones y uno de la Licenciatura en Desarrollo Educativo. Estos programas son los que cuentan con más años ofertándose.

La universidad donde se enmarcó esta investigación es una institución benemérita, pública, laica y autónoma, con compromiso social y vocación internacional que cuenta con más de 200 años de historia, situada en el estado de Jalisco, al occidente de México. Desde su fundación en 1925, la universidad ha velado por las necesidades de educación de las personas que habitaban fuera de la Zona Metropolitana de Guadalajara, creando así en el año de 1994 la red universitaria de Jalisco, con la idea de desconcentrar los servicios universitarios y cubrir las necesidades educativas de diferentes regiones del interior de Jalisco.

Concretamente, en el año 2005 creó el Sistema virtual, donde se realizó este estudio. El Sistema surgió con dos ideas centrales. La primera fue utilizar la educación abierta y a distancia para brindar la posibilidad de estudiar a una población que, por diversas causas, no podía acceder a las aulas tradicionales de la universidad, lo cual implicaba generar un sistema alternativo al escolarizado con los mismos principios de la universidad como institución pública (Chan, 2012). La segunda fue ampliar el acceso a los servicios de educación superior a través de estrategias, medios, instrumentos y recursos tecnológicos pertinentes, independientemente de restricciones geográficas, temporales, estilos de aprendizaje e intereses formativos de los solicitantes (Moreno, 2006).

Ante estos objetivos, la heterogeneidad de estudiantes se hizo presente en los diversos programas educativos de nivel licenciatura, varios de ellos con

características de vulnerabilidad, puesto que la institución implementaba estrategias para llegar a estudiantes que por diferentes factores habían quedado fuera de las aulas tradicionales, dirigiéndose así a estudiantes indígenas, madres solteras, migrantes, discapacitados, etc. Dado que los estudios de perseverancia y deserción en la educación superior virtual señalan que una de las principales complejidades para abordar estos temas consiste en la heterogeneidad¹ de los estudiantes que ingresan a ella, resaltando además el cúmulo de desventajas que estos estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o vulnerables, traen consigo, decidimos concentrarnos en estudiar la perseverancia de estudiantes mexicanos en condiciones de migración, los cuales se encontraban realizando sus estudios universitarios desde Estados Unidos de Norteamérica² o Canadá.

Esta decisión se tomó debido a que la educación virtual fue vista por el Sistema virtual³ como una forma de saldar la deuda social que el país contrajo con los migrantes⁴ al no brindarles las oportunidades necesarias para progresar y permanecer en su lugar de origen. La migración pone a las personas en una condición de vulnerabilidad y las obliga a enfrentar diversos retos donde la educación y la preparación se vuelven piezas clave para superarlos. Como menciona González (2014), *"porque aquí (en California) la educación es cara, además de que mucha gente trabaja de seis a doce horas, y les resulta pesado estudiar; no van a dejar de trabajar para estudiar y aparte pagar, pues menos"*. La Universidad tiene una labor muy importante para ofrecer ese acceso a la educación a nuestra comunidad. Muchos latinos no hablan inglés; esa es una realidad, o hablan sólo el que ellos necesitan en su trabajo; es un inglés muy básico" (p. 81) y sin esta oportunidad se quedarían sin estudios.

Los criterios de selección se establecieron por medio de una estrategia no probabilística llamada muestra intencionada, a través de una selección basada en criterios de forma adelantada para determinar el conjunto de atributos que deben reunir los participantes del estudio (Goetz y LeCompte, 1988).

Los criterios de inclusión para la muestra intencionada fueron los siguientes:

- Haber estudiado un programa de licenciatura en el Sistema virtual de la universidad pública y benemérita de Jalisco
- Ser mexicano, de sexo indistinto y haber residido en Estados Unidos de Norteamérica o Canadá durante el estudio completo del programa de licenciatura cuya duración promedio es de 4 años.

- Haber concluido el 100% de las materias del programa de licenciatura entre los calendarios 2006A y 2021A.

Se discutió con algunas autoridades institucionales sobre la obtención de las coordenadas de los estudiantes eventuales del estudio, dado que la institución no contaba con una base de datos completa y actualizada de todos sus egresados que permitiera obtener datos suficientes para describir a los estudiantes en condiciones de migración. La falta de bases de datos y la publicación de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en México, vigente desde el año 2010, fueron las principales limitaciones para este estudio. Esta última, debido a que las autoridades institucionales basadas en la protección de datos sensibles de los egresados no podían otorgar datos de contacto como correos electrónicos para poder llevar a cabo la aplicación de la entrevista. Esto nos obligó a diseñar una estrategia de difusión y captación de egresados que cumplieran con los criterios de inclusión señalados, recurriendo a las redes sociales de la institución. Finalmente, la obtención de los permisos para difundir el estudio a través de las redes institucionales también tomó bastante tiempo, debido a la estructura burocrática que regularmente tienen las universidades independientemente de si son presenciales o virtuales.

Dentro de las estrategias de levantamiento de datos se utilizaron: a) la exploración documental para la contextualización del análisis de los datos, dado que la institución no contaba con una base de datos sólida y confiable, y b) la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y semiabiertas. Las preguntas abiertas posibilitan las respuestas de extensión libre y brindan la posibilidad a los estudiantes de añadir anécdotas, ejemplos e historias que consideren importantes. En algunos casos en que es difícil formular las preguntas abiertas, se establecen preguntas semiabiertas, es decir, se establecen preguntas dirigidas, pero se les pide que justifiquen o expliquen sus respuestas añadiendo un porqué, cómo, describiendo, etc.

La guía de la entrevista semiestructurada se diseñó a través de seis categorías que se desprendieron de los conceptos de integración académica e integración social de Tinto (1975, 1992), como se explicará más adelante, los cuales fueron retomados para el estudio de la perseverancia en la Educación Superior en modalidad virtual. Existen diversos estudios relacionados con la perseverancia o deserción de estudiantes tanto en universidades presenciales como virtuales, a través de la evolución de la educación a distancia. Ambos conceptos están interrelacionados, puesto que describen abordajes opuestos de una misma problemática (Adkins y Nitsch, 2005).

Mientras la deserción aborda el estudio de los estudiantes que decidieron abandonar su formación académica antes de concluirla, la permanencia que es lo que se aborda en el presente estudio, lo hace desde los estudiantes que lograron culminar sus estudios universitarios, es decir, en este contexto, se refiere aquellos estudiantes que concluyeron el 100% de las materias de algún programa de Educación Superior virtual que está diseñado para cursarse en un promedio de 4 años. Esto es relevante, puesto que la mayoría de los estudios realizados sobre el tema, se centran en la perseverancia de cursos virtuales de un cuatrimestre o un semestre (Nunes et al., 2021; Moya et al., 2021; Chicaiza et al., 2021; Xavier y Meneses, 2020; Ahmadi y Nourabadi, 2020; Curth, Hoffmann y Spolavori, 2019); los resultados obtenidos en dichos estudios no son comparables dado que no tiene las mismas implicaciones terminar un curso de cuatro meses, que terminar un programa de licenciatura completo.

Además, se retoma el enfoque de Tinto (1975, 1992) y no el de Kember (1998), puesto que si bien este último critica el modelo de Tinto (1975) argumentando que no es pertinente para explicar la deserción y perseverancia en la educación a distancia, él mismo retoma el modelo de Tinto para adaptarlo y proponer el primer modelo para la educación a distancia. Asimismo, la perspectiva de Kember (1989) no es pertinente debido a que 1) se centra en la importancia de los factores de los estudiantes (características personales, familiares y laborales), restando importancia a las vivencias institucionales; y 2) fue elaborada en una época donde la educación era por correspondencia, enviando materiales impresos al domicilio del estudiante, por lo tanto, sus características no corresponden con las de la educación virtual actual. De hecho, han surgido diversos modelos para la deserción y la perseverancia tanto en la educación presencial como a distancia, que han criticado el modelo de Tinto (1975, 1992), argumentando la necesidad de plantear nuevos modelos, pero la gran mayoría parten del mismo modelo que critican.

La línea más abordada en las investigaciones sobre la perseverancia y deserción de la educación virtual es aquella que se enfoca en los factores externos (Packham et al., 2004; Perry et al., 2008; Pierrakeas et al., 2004), restándole importancia a la institución. Además, los pocos estudios que se han realizado desde el enfoque institucional se han centrado en los elementos del microcurrículo, mezclando resultados de lo que sucede en cursos virtuales asistidos y en MOOC⁵ o SPOC⁶ de forma indistinta⁷. Los factores a este nivel generalmente se concentran en analizar las dinámicas de comunicación, interacción o el

diseño instruccional de un curso y no abordan los factores institucionales de manera integral. Muy pocos estudios han abordado este problema desde la trayectoria escolar en programas completos de Educación Superior y los que lo hacen, generalmente se centran en estudios a nivel de maestría con duración de dos años (Facundo, 2009; Müller, 2008; Perry *et al.*, 2008; Pigliapoco y Bogliolo, 2008; Ivankova y Stick, 2007).

Desde la perspectiva interaccionista de este estudio, Tinto (1989) define la integración como los niveles de conexión que los estudiantes tienen con la institución educativa tanto en el área académica como en la social. Este autor plantea que las decisiones de los estudiantes de permanecer o desertar de una institución educativa se ven afectadas por los niveles de conexión (integración) que ellos tienen con dicha institución. Para Tinto (1989), una integración suficiente se refiere a cierto grado o nivel de integración institucional, sin definir ningún porcentaje exacto ni ciertos requerimientos para que esto suceda. El autor aclara que cada estudiante puede necesitar un nivel de integración diferente para permanecer y que algunos requieran mayor integración social mientras que otros requieran mayor integración académica. Lo que es necesario es tener cierto nivel de integración tanto académica como social en la institución educativa.

Esta visión es relevante, puesto que se diferencia de otros estudios donde se considera que, en esta modalidad, las altas tasas de deserción se atribuyen principalmente a factores personales, laborales o familiares, los cuales son externos a la institución. Este trabajo se posiciona en una visión de corresponsabilidad reconociendo la importancia tanto del estudiante como de la institución para la perseverancia. Al respecto, Gregori et al. (2018) ya señalaban en su estudio la importancia de la institución para generar un ambiente de cercanía, corresponsabilidad y respeto, propiciando el contacto inicial con los estudiantes.

La visión teórica interaccionista se complementó con la visión sistémica de la teoría de la distancia transaccional de Moore (2019). Esta teoría argumenta que en la educación a distancia es deseable que el estudiante tenga cierto nivel de autonomía y para ello requiere desarrollar diversas habilidades. Sin embargo, el nivel de autonomía requerido puede variar en cada institución educativa, en cada programa o en cada curso. Por lo tanto, Moore (2019) señala que a mayor flexibilidad en la estructura, menor distancia, y a mayor rigidez, mayor distancia.

En cuanto al diálogo, a mayor diálogo, menor distancia, y a menor diálogo, mayor distancia. Además, estas variables interactúan con la de autonomía

del estudiante puesto que un estudiante autónomo seguramente requerirá menos diálogo que un estudiante que sea menos autónomo. A medida que disminuye el diálogo, la distancia transaccional aumenta de acuerdo con el tipo y el grado de autonomía que se espera o se le permite ejercer al alumno. Moore propone una forma de clasificación de programas utilizando ambos extremos para identificar la relación deseable entre los alumnos y los maestros, y dónde se encuentra el control de cada proceso de instrucción (Moore, 1973).

Según Moore y Kearsley (2012), un sistema de educación virtual, desde esta visión, se entiende a través de los procesos y elementos que componen sus diferentes subsistemas, los cuales son: el diseño de programas y cursos, procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje, tecnología, procesos administrativos, la gestión y políticas institucionales, la toma de decisiones, entre otros. Este sistema virtual, además, se encuentra dentro de un sistema educativo que le impregna ciertas características filosóficas, psicológicas, económicas e históricas. Por lo tanto, no hay que perder de vista que lo que “sucede en una parte del sistema tiene un efecto en otras partes”. A medida que ocurren estos procesos, se ven afectados y tienen un impacto sobre ciertas fuerzas en el entorno físico, político, económico y social donde operan” (Moore y Kearsley, 2012, p. 9).

Desde esta visión teórica interaccionista y sistémica, emergieron seis categorías que permitieron diseñar la guía de la entrevista semi-estructurada: 1) Características y atributos personales de los estudiantes en condición de migración; 2) Características de la institución universitaria virtual; 3) Experiencias de integración académica formal desde el clima cultural y las exigencias de la institución virtual; 4) Experiencias de integración académica formal desde el ambiente institucional; 5) Experiencias de integración académica informal; 6) Experiencias de integración social formal e informal.

La guía de la entrevista se diseñó basándose en una matriz de congruencia donde se establecieron las preguntas que abordarían cada categoría. Esta guía fue revisada y retroalimentada por dos expertos en el tema y dos expertos en metodología de la investigación. Una vez que se hicieron los ajustes pertinentes, se piloteó el instrumento con algunos estudiantes con características similares a las de la población del presente estudio, para garantizar que las preguntas fueran claras para ellos. Finalmente se aplicaron 15 entrevistas a egresados que cumplieron con los criterios de inclusión antes señalados, cumpliendo con el principio de saturación que, según Lincoln y Guba (1985), citados en Merriam (1998), recomiendan.

El análisis de datos se llevó a cabo a través del software de ATLAS.ti, el cual es uno de los más utilizados por la comunidad científica para el análisis de datos cualitativos de investigación. Del último apartado de la entrevista, que abordaba preguntas transversales, es decir, relacionadas con las categorías antes mencionadas, y temas relevantes que los entrevistados quisieran agregar, emergieron de forma espontánea las recomendaciones que se presentan en este trabajo, las cuales se agruparon en cinco categorías:

- 1) Redes de colaboración (Tinto, 1992): Entramado de interacciones significativas y recíprocas del estudiantado con sus pares, docentes y personal administrativo, el cual en la modalidad virtual se articula a través de canales digitales. Estas redes proveen soporte académico, social y emocional, siendo fundamentales para contrarrestar el aislamiento y fomentar la permanencia en la virtualidad.
- 2) Compromiso Personal (Astin, A. W., 1984; López-Bustamante y Vargas-D'Uniam, 2025): Iniciativa del estudiante para realizar actividades relacionadas con su trayectoria académica, manifestada en su motivación intrínseca, disciplina, autonomía y persistencia para alcanzar sus metas educativas, incluso ante las dificultades propias de la modalidad virtual.
- 3) Competencias para el Estudio en Modalidad Virtual (Armas-Alba y Alonso-Rodríguez, 2022; Castro y Artavia-Díaz, 2024): Conjunto de habilidades y conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales requeridos para desenvolverse en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Puede incluir: manejo de plataformas (LMS), autodirección del aprendizaje, gestión del tiempo, comunicación efectiva a través de medios digitales, entre otras.
- 4) Gestión del Trayecto Formativo (Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014; Sotelo et al., 2022; Silva-Vera et al., 2023): Capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su progreso a lo largo de un programa académico. Implica la toma de decisiones informadas sobre la selección de asignaturas, el cumplimiento de requisitos, la gestión de su carga crediticia y la articulación de su proyecto de vida con la finalización de sus estudios, ajustándose a la flexibilidad y autonomía de la virtualidad.
- 5) Acciones ante Contingencias Cotidianas en los Cursos (Fernández, 2009; Medellín y Estrada, 2024): Se refiere al conjunto de estrategias proactivas y reactivas que el estudiante implementa para resolver problemas inesperados que surgen durante el curso, tanto de índole académica como personal, entre las que destaca la búsqueda de ayuda institucional (tutorías, soporte técnico), decisiva para evitar la frustración y la deserción.

Cabe señalar que las recomendaciones no fueron dirigidas exclusivamente a los estudiantes. Hay una serie de recomendaciones institucionales que se realizaron y se abordarán en otro producto de investigación. Esto es importante para que no se interprete de forma errónea, creyendo que los egresados dirigieron recomendaciones a los aspirantes o estudiantes porque piensan que la responsabilidad de perseverar es exclusiva de ellos.

3. RESULTADOS

El análisis de las entrevistas permitió identificar un conjunto de saberes experienciales transmitidos horizontalmente entre egresados exitosos y actuales o futuros estudiantes de programas virtuales. Estas recomendaciones reflejan aprendizajes prácticos y reflexiones personales que contribuyen a fortalecer la perseverancia, la autogestión y la comunidad de apoyo en contextos de educación en línea.

3.1. Redes de apoyo y colaboración entre pares

Una primera categoría alude a la importancia de crear y mantener grupos de apoyo entre compañeros, considerados por los egresados como pilares para la continuidad y el éxito académico. La interacción entre pares adquiere un valor pedagógico horizontal, donde el conocimiento se comparte en un marco de confianza y reciprocidad. Como expresó Sophie: *“nos ayudábamos bastante y nos apoyábamos para resolver situaciones que de repente teníamos; que se apoyen mucho en sus compañeros, que sigan sus redes de apoyo”* (Sophie, 16:454).

La solidaridad estudiantil se manifiesta como una forma de resistencia ante la soledad o los retos de la virtualidad. Bárbara mencionó: *“hice mi grupo de amigas y nos juntamos, y eso nos ayudó”* (Bárbara, 9:524), mientras Mae añadió: *“mi amiga me apoyaba y me decía cómo hacer cosas cuando no tenía respuesta pronto”* (Mae, 10:420). Esta práctica se traduce en un aprendizaje experiencial que se consolida entre iguales, donde las estudiantes construyen sentido de pertenencia y estrategias de supervivencia académica. Asimismo, da cuenta de la creación de una comunidad educativa en la virtualidad, la cual aporta a un sentido de pertenencia y acompañamiento entre las y los estudiantes, lo que no siempre es posible debido a la característica de asincronía que tiene esta modalidad.

Por otro lado, el buen uso de tecnologías digitales amplía la dimensión de estas redes de colaboración. Flora relató: *“ya hay muchas maneras de estar se*

comunicando... utilizamos WhatsApp, pero sí (sic) tener la disposición y el tiempo de estar en contacto" (Flora, 15:469). Así, las redes sociales y los grupos en línea funcionan como extensiones del aula virtual, promoviendo una interdependencia positiva que trasciende los límites institucionales y físicos, fomentando la transmisión horizontal de saberes.

En resumen, las recomendaciones que emergieron de esta primera categoría son: 1) formar grupos de apoyo y redes entre compañeros para resolver dudas y sostenerse en el proceso; 2) preguntar en los grupos (de tareas, foros, socialización) donde hay estudiantes de cuatrimestres o semestres más avanzados, para aprovechar la experiencia del compañero que *"ya pasó por eso"*; 3) practicar la empatía y el acompañamiento entre compañeras/os; no quedarse sola/o ni aislarse virtualmente; 4) vincularse también con estudiantes de otros niveles o semestres que puedan orientar; usar TIC y redes sociales (p. ej., WhatsApp) para mantener comunicación frecuente y oportuna; y 5) mantener la disposición y tiempo para estar en contacto con la comunidad estudiantil.

3.2. Compromiso personal, motivación y disciplina

La segunda categoría revela que los egresados asocian la perseverancia en la educación virtual con un conjunto de disposiciones internas como la motivación, la autodisciplina, la creencia en sí mismos y la claridad de metas. Marie sintetiza esta actitud al afirmar: *"siempre creer en uno mismo, y aunque te encuentres con obstáculos o cosas complicadas, siempre buscar ayuda"* (Marie, 1:409). En este sentido, el éxito académico virtual depende tanto del desarrollo cognitivo como de la autogestión emocional y la perseverancia frente a la incertidumbre.

La motivación emerge como motor del aprendizaje y es un elemento clave para sostener el compromiso personal. Rachel señaló que *"la motivación resulta esencial porque teniendo motivación se puede alcanzar la meta y eso implica al mismo tiempo tener disciplina"* (Rachel, 8:687). De modo complementario, Sophie enfatizó la necesidad de automotivarse al señalar que *"uno tiene que motivarse a sí mismo a terminar, porque si uno no tiene el apoyo de los demás, es todavía más difícil"* (Sophie, 16:427).

El discurso también destaca la autoconciencia del rol estudiantil y el valor del esfuerzo. Jane lo expresó con claridad al mencionar que *"la misma palabra estudiante lo dice; estás sujeto a errores, pero tienes que ponerte en el papel y decir yo soy estudiante y estoy aprendiendo"* (Jane, 7:750). Este re-

conocimiento implica asumir la educación como un proceso personal de crecimiento y reeducación. De hecho, Jane lo describió como un acto de compromiso al señalar que estudiar *“es algo para ti, un regalo que te vas a hacer tú... no hacerlo por promesa de sueldo sino por darte la oportunidad de educarte”* (Jane, 7:1037).

En resumen, las recomendaciones que emergieron de esta segunda categoría son: 1) Creer en uno mismo/a y buscar ayuda ante obstáculos; 2) retomar procesos que hayas pausado, comunicarse con la coordinación y no “dejarlo” para después; 3) tener metas claras desde el inicio y sostener el compromiso personal preguntándose antes de ingresar *“¿realmente lo quiero hacer?”* 4) automotivarse cuando falte apoyo externo, aceptar críticas y sugerencias; 5) asumir el rol de estudiante virtual con disciplina, ética y esfuerzo; 6) no rendirse ante los retos, acudir a personas que puedan ayudar; 7) preguntar sin pena; además, esto beneficia a otros compañeros que comparten la misma duda; y 8) aprovechar oportunidades portando la computadora para adelantar trabajo cuando se pueda; esto exige autodisciplina.

3.3. Competencias para el estudio virtual, autogestión y organización

Dentro de la tercera categoría se abordan la autogestión y la organización del tiempo, elementos percibidos como imprescindibles en la formación virtual. Los egresados advierten que estudiar en línea requiere reeducar hábitos y establecer rutinas productivas. Bárbara aconseja *“dedicar el tiempo necesario al estudio, apagar tus redes sociales y ponerte a leer y estudiar, porque si te organizas, lo logras”* (Bárbara, 9:511).

Esta autogestión implica planificar horarios, establecer metas semanales y mantener disciplina personal. Ada relató su estrategia: *“yo siempre era de poner horarios y ese horario era para mi escuela”* (Ada, 12:227), mientras Sophie comentó que *“cuando hacía el trabajo rápido tenía tiempo para revisarlo más, antes de mandarlo”* (Sophie, 16:455). De esta manera, llevar una buena organización y establecer horarios de trabajo personales ayuda a una conclusión exitosa de los cursos, pues si bien en la modalidad virtual se pueden establecer fechas de entrega, la manera en la cual cada estudiante gestiona su tiempo es única, por lo que tener definidos horarios específicos para la revisión de materiales y realización de actividades se vuelve fundamental, de modo que no se deja solo “el tiempo que sobre”.

El discurso también señala la necesidad de ser autodidacta y desarrollar competencias digitales y académicas. Carlos enfatizó: *“decirle que debe de (sic)*

tener un lenguaje de acuerdo a lo que esté estudiando y que se dedique a estudiar y a leer porque en la educación virtual es lo que nos va a ayudar" (Carlos, 13:339). Rachel fue contundente: *"Si no eres autodidacta, sinceramente no lo vas a lograr"* (Rachel, 8:628). En suma, los egresados transmiten un conocimiento práctico que combina gestión del tiempo, autorregulación y alfabetización académica, como pilares para sostener la autonomía requerida en entornos virtuales.

Estas se vuelven, como sostienen Castro-Granados y Artavia-Díaz (2024), competencias fundamentales en el estudiantado que se desenvuelve en la virtualidad, pues es una modalidad en la cual las/os docentes se vuelven guías del proceso de aprendizaje y quienes atienden casos en concreto, pero la responsabilidad recae en el estudiantado, que debe gestionar su tiempo de acuerdo a la carga de actividades que se presente.

En resumen, las recomendaciones que emergieron de tercera categoría son: 1) dedicar tiempo de calidad al estudio apagando distractores (redes/apps) mientras se trabaja; 2) planificar horarios fijos para la escuela y cumplirlos; 3) gestionar el tiempo y no dejar tareas para el final, ser estricto/a con plazos; 4) organizar metas semanales y anticipar entregas para poder revisar antes con el asesor si tienes alguna duda; 5) ser muy organizado/a; en contextos con husos horarios distintos, adaptar tiempos con los compañeros que viven en otros lugares cuando tienes que trabajar en equipo; 6) reeducarse en hábitos e integrar el estudio al *modus vivendi* cotidiano, sobre todo si vienes de experiencias exclusivamente presenciales; 7) fortalecer competencias académicas en cuanto a búsqueda/gestión de información, normas APA, redacción académica, evitar plagio y comunicación escrita; y 8) investigar más a fondo cuando algo no se entienda para entregar productos bien elaborados.

3.4. Gestión del trayecto formativo

Una cuarta categoría agrupa las orientaciones estratégicas sobre la gestión de la trayectoria académica. Los egresados recomiendan ajustar la carga de materias según la disponibilidad real de tiempo, priorizando la calidad sobre la cantidad. Rachel resumió: *"modificar la carga de materias dependiendo de su posibilidad"* (Rachel, 8:667), mientras Barbara advirtió: *"los dos primeros semestres me excedí; hay que tomar en cuenta la carga de trabajo"* (Barbara, 9:512).

Asimismo, sugieren informarse exhaustivamente antes de matricularse. Flora expresó que *"hay que hacer muchas preguntas antes de entrar y tomar una carrera... preparar tu ambiente, tus tiempos"* (Flora, 15:466). Esta reflexión

denota un saber anticipatorio que busca prevenir la deserción mediante la planificación consciente del proceso educativo.

También se resalta la importancia del contacto con asesores y administrativos, así como la claridad en los procedimientos institucionales. Gonzalo aconsejó: *"desde la entrega de documentos... que les digan todas sus dudas y si es posible que se las den por escrito"* (Gonzalo, 3:1009). Tales experiencias configuran un aprendizaje colectivo sobre cómo navegar la burocracia universitaria, transformando la vivencia individual en orientación compartida para nuevos estudiantes.

De este modo, y si bien se puede entender la educación virtual como una estrategia para promover la inclusión educativa, es importante considerar los distintos estilos de aprendizaje que se presentan y las competencias básicas a considerar (mencionadas en la categoría 3), que se orientan a asegurar un mayor éxito en la conclusión de los programas educativos y una menor probabilidad de deserción.

En resumen, las recomendaciones que emergieron de esta cuarta categoría son: 1) ajustar la carga de materias a la disponibilidad real de tiempo/trabajo y familia para no excederse; 2) seguir las sugerencias institucionales de carga máxima semestral cuando existan; 3) informarse a fondo sobre la carrera y la modalidad virtual antes de ingresar: requisitos, tiempos y expectativas; 4) registrar y anotar información clave desde el curso de selección, propedéutico o examen de ingreso; 5) identificar personal académico y/o administrativo que responde con oportunidad y son más cercanos a los estudiantes; 6) conocer desde el inicio los procesos relacionados con toda la trayectoria educativa (servicio social, titulación, trámites) y, si es posible, solicitar por escrito la información; 7) fortalecer lazos para realizar el servicio social y/o las prácticas profesionales en instancias relacionadas con el perfil de tu carrera y donde realmente puedas hacer aportaciones a la sociedad; y 8) mantener comunicación continua y oportuna con asesores/as para solventar dudas y dar seguimiento a los comentarios que hacen mediante la retroalimentación a actividades de aprendizaje.

3.5. Acciones ante contingencias cotidianas en los cursos

En la dinámica cotidiana del programa educativo, los egresados piden mayor comunicación y flexibilidad docente, especialmente cuando el trabajo estudiantil se intensifica los fines de semana: *"hay maestros que aparecen ya el domingo en la noche... cuando ya es casi hora de mandar la tarea"* (Jocelyn, 14:571).

Frente a contingencias tecnológicas, emergen tácticas de continuidad: *"tener impreso (sic) los documentos... gastas, pero no pierdes en (sic) entregar una tarea, no te atrasas... me adapté a las exigencias académicas"* (Carlos, 13:122); con ejemplos de uso de rúbricas impresas. En ausencia de acompañamiento cercano, se movilizan en la búsqueda de recursos abiertos: *"videos... que te explican cómo hacer cada cosa... tutoriales... en YouTube"* (Barbara, 9:519; 9:520). Los egresados subrayan el desaliento que provoca el aislamiento e insisten en la búsqueda activa de soluciones: *"hay que buscar la solución uno mismo... para no quedarse atrás"* (Jocelyn, 14:578; Flora, 15:471). Asimismo, ante enfermedad o problemas familiares, recomiendan *"comunicarlo porque los profesores son accesibles siempre que se explique con tiempo"* (Mae, 10:259).

Finalmente, esta quinta categoría evidencia la relevancia de la comunicación pedagógica y el acompañamiento docente. Los participantes destacaron la necesidad de mantener una interacción más constante entre profesores y alumnos. Jocelyn señaló: *"Hay unos que no se comunican y está uno con dudas"* (Jocelyn, 14:571). Este conjunto de prácticas revela una ética del cuidado educativo, donde la autogestión no excluye la interdependencia, y el aprendizaje se sostiene en redes de comunicación humana, solidaridad y responsabilidad compartida.

Así, como se mencionó en la primera categoría, la creación de una comunidad educativa se ha vuelto fundamental para propiciar la motivación del estudiantado al no sentirse solo o aislado, aun cuando se tiene la idea errónea de que la modalidad no implica en sí misma el contacto con colegas o compañeros. No obstante, y desde una perspectiva pedagógica, proponer espacios de interacción como foros o la utilización de distintas herramientas para el diálogo sincrónico entre las y los estudiantes es una estrategia que puede aportar a la atención de situaciones de contingencia que se presenten.

En resumen, las recomendaciones que emergieron de esta cuarta categoría son: 1) solicitar y promover mayor comunicación y flexibilidad docente, evitando comunicarte de último momento en caso de alguna duda o contratiempo; 2) imprimir documentos clave de cada curso como respaldo por si falla el internet para continuar el trabajo con rúbricas y guías en la mano; 3) buscar tutoriales y recursos (p. ej., en YouTube) para resolver procedimientos técnicos o académicos complejos; 4) No aislarse, especialmente si estás en el extranjero, pedir apoyo a compañeros, docentes y a la propia institución; 5) avisar a los/as profesores/as en caso de enfermedad o situaciones familiares; suelen ser accesibles si se comunican estas situaciones oportunamente.

4. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación revelan que los saberes experienciales transmitidos horizontalmente por egresados exitosos de programas virtuales operan como facilitadores fundamentales de los procesos de **integración académica y social** propuestos por Tinto (1975, 1993, 2012). El análisis interpretativo de las cinco categorías emergentes demuestra que estas recomendaciones entre pares constituyen mecanismos específicos mediante los cuales los estudiantes virtuales logran involucrarse activamente con “la dinámica académica y social de la institución” (Fernández de Morgado, 2012, p. 67), superando las limitaciones estructurales del aislamiento físico que caracteriza la educación virtual.

4.1. Redes de apoyo horizontal como clave para la permanencia

La primera categoría evidencia que las redes de colaboración entre pares constituyen formas de integración social que van más allá del aula virtual o de los mecanismos institucionales propuestos. Tinto (1993, 2003) define la integración como “el involucramiento del estudiante con la dinámica académica y social de la institución”, donde el estudiante “no se mantiene alejado ni aislado, sino que forma parte, se compromete, se relaciona, da y recibe, colabora, participa, interactúa y comparte” (citado en Fernández de Morgado, 2009, p. 49). Las narrativas de los egresados demuestran que este involucramiento social en entornos virtuales se materializa fundamentalmente a través de grupos de apoyo autogestivos mediados tecnológicamente.

Como varios de los egresados lo mencionan, el comunicarse con sus compañeras y compañeros para compartir no solo sobre temas de actividades a entregar sino también sobre cuestiones personales, lo que Lovitts (1997, citado en Fernández de Morgado, 2009) identifica como interacciones informales entre estudiantes, es un mecanismo fundamental para la integración social que “se ve favorecida en la medida en que trabajen juntos en tareas relevantes” (p. 49). La construcción de estas redes evidencia que los egresados exitosos desarrollaron estrategias específicas de integración social informal que compensan la ausencia de encuentros presenciales institucionales (Martínez-Otero y Gaeta, 2024).

La mediación tecnológica revela una reconfiguración de los espacios de integración social en educación virtual, al utilizar herramientas como WhatsApp o mensajería que les permitían tener una comunicación inmediata (Olivera y Parentelli, 2021; Arias-Avilés, 2024). Mientras que en contextos presencia-

les la integración social ocurre en espacios físicos institucionales (cafeterías, bibliotecas, áreas comunes), en educación virtual se construye activamente a través de plataformas digitales que “funcionan como extensiones del aula virtual” (Becerra, 2024, p. 3). Este hallazgo sugiere que el modelo de Tinto requiere adaptaciones conceptuales para entornos virtuales: la integración social no depende de la presencia física compartida, sino de la construcción intencional de comunidades virtuales de apoyo (Rovai, 2003).

4.2. Identidad del estudiante virtual

La segunda categoría revela que el desarrollo de compromiso personal, motivación y disciplina constituye un proceso de integración académica que trasciende el rendimiento formal en cursos. Para Tinto (1975, 1993), “el proceso de integración ocurre cuando el estudiante se adapta a los valores, normas y patrones de conducta del ambiente universitario” (citado en Fernández de Morgado, 2012, p. 67). Las narrativas de los egresados demuestran que en educación virtual esta adaptación requiere la construcción consciente de una identidad como “estudiante virtual exitoso”, caracterizada por autodisciplina, autoeficacia y claridad de metas.

Esta autoconciencia del rol estudiantil representa una forma de integración académica informal: el estudiante internaliza valores académicos —esfuerzo, persistencia, apertura al aprendizaje— que facilitan su permanencia. Asimismo, la autogestión se vuelve fundamental, y también el autoaprendizaje que implica indagar y reflexionar sobre las temáticas que se abordan, así como resolver dudas que puedan surgir durante el proceso, lo que no implica una interacción con profesores e instancias institucionales; pero también activa redes de apoyo entre pares (Castro y Artavia-Díaz, 2024). Esta práctica desafía las jerarquías tradicionales del conocimiento y configura lo que Tinto (1998, 2003, 2006) identifica como clave para la persistencia: “la frecuencia y la calidad del contacto entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria (profesores, empleados) con el estudiante” (citado en Fernández de Morgado, 2012, p. 88).

Particularmente revelador resulta que la motivación se conceptualice no como característica individual preexistente, sino como práctica que debe cultivarse activamente. Este hallazgo sugiere que, en educación virtual, donde el aislamiento físico es estructural, la autogestión emocional constituye una competencia de integración académica tan fundamental como el dominio de contenidos disciplinarios (Thibaut y Muñoz, 2024).

4.3. Competencias situada para la integración académica formal

La tercera categoría evidencia que el desarrollo de competencias auto-gestivas representa una forma específica de integración académica formal en educación virtual. Lovitts (1997, citado en Fernández de Morgado, 2009) establece que “la integración académica se desarrolla a través de interacciones formales entre estudiantes y docentes en la medida en que trabajen juntos en tareas relevantes” (p. 49). Los hallazgos demuestran que en entornos virtuales esta integración requiere primero el desarrollo de competencias técnicas y organizacionales específicas que permiten al estudiante interactuar efectivamente con el sistema académico virtual (Castro y Artavia-Díaz, 2024; López-Bustamante y Vargas-D’Uniam, 2025).

Así, por ejemplo, vinculado con la gestión del tiempo, es importante identificar aquellos elementos que pueden incidir en la organización de las y los estudiantes, tales como las distracciones digitales, un obstáculo específico de la integración académica virtual, dimensión que está ausente en los modelos de Tinto desarrollados para contextos presenciales. De igual modo, definir horarios fijos o metas semanales de avance da cuenta de la importancia que tiene el ser autodidacta para estudiar en la modalidad virtual.

Esta afirmación, que podría interpretarse como refuerzo de lógicas meritocráticas, debe comprenderse contextualmente como reconocimiento de una realidad estructural: en educación virtual, la alfabetización digital académica (Castro y Artavia-Díaz, 2024; López-Bustamante y Vargas-D’Uniam, 2025) constituye requisito previo para la integración académica formal. Sin estas competencias, el estudiante no puede interactuar efectivamente con profesores ni cumplir con las expectativas institucionales formales.

En síntesis, la integración académica en educación virtual implica una reestructuración identitaria y práctica más profunda que en contextos presenciales, donde las estructuras físico-temporales institucionales (horarios fijos, espacios dedicados) facilitan externamente esta integración.

4.4. Navegación estratégica para la integración académica

La cuarta categoría revela la construcción de un conocimiento colectivo sobre navegación institucional que facilita la integración académica formal. Tinto (2012) enfatiza que las instituciones deben facilitar la integración estudiantil, pero los hallazgos demuestran que en ausencia de orientación institucional suficiente, los egresados exitosos desarrollan

y transmiten saberes estratégicos sobre cómo optimizar la trayectoria académica.

En este sentido, es fundamental que las y los aspirantes reconozcan que las modalidades virtual y presencial tienen características específicas que se deben tomar en cuenta al momento de decidir cuál es la mejor opción (Sotelo et al., 2022; Silva-Vera et al., 2023). Además, tener consciencia en cuanto a cargas de trabajo y competencias que deberían tener (organización, gestión del tiempo, ser autodidacta, entre otras) para tener mayores probabilidades de concluir con éxito el programa al que ingresen. Esta transmisión horizontal de saberes basados en el error configura una forma de capital social informacional (Lin, 2001), y la insistencia en informarse sobre los programas, un saber anticipado, aspectos que facilitan la integración académica de nuevos estudiantes al prevenir decisiones contraproducentes.

4.5. Contingencias cotidianas en la integración académica y social formal

La quinta categoría revela tensiones estructurales que obstaculizan los procesos de integración académica y social formal en educación virtual. Por ejemplo, las interacciones con docentes o personal administrativo, la atención a situaciones personales o el seguimiento a la trayectoria académica, que Lovitts (1997) identifica como centrales para la integración académica, resultan insuficientes o mal temporizadas.

Este hallazgo es particularmente significativo a la luz de los planteamientos de Tinto (1998, 2003, 2006) sobre la centralidad del “desarrollo de comunidades de aprendizaje y construcción de un ambiente colaborativo” (citado en Fernández de Morgado, 2012, p. 88) para la persistencia. Los egresados evidencian que en muchos casos, las instituciones virtuales no logran construir este ambiente colaborativo formal, obligando a los estudiantes a desarrollar tácticas de supervivencia individuales o colectivas informales (Thibaut y Muñoz, 2024).

Sobre esto, la recomendación de no aislarse y, al contrario, pedir apoyo cuando sea necesario, evidencia que la integración social y académica en educación virtual requiere esfuerzo activo y sostenido del estudiantado para compensar el aislamiento estructural (Olivera y Parentelli, 2021; Arias-Avilés, 2024; Castro y Artavia-Díaz, 2024). La práctica de “comunicar” oportunamente representa un saber sobre gestión de la vulnerabilidad que facilita la integración académica formal al activar mecanismos institucionales de flexibilidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación demuestra que los saberes experienciales transmitidos horizontalmente entre egresados exitosos y estudiantes activos de programas virtuales constituyen formas específicas de capital social virtual que operan como facilitadores críticos de los procesos de integración académica y social identificados por Tinto (1975, 1993, 2012) como centrales para la persistencia estudiantil. Las cinco categorías emergentes evidencian que la persistencia en educación virtual no depende exclusivamente de características individuales o servicios institucionales, sino de la interacción entre ambos para apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para construir activamente su integración mediante estrategias específicas del contexto digital.

Si bien es cierto que los modelos desarrollados para explicar la deserción y perseverancia en la educación superior presencial no aplican del todo para explicar este fenómeno en la educación virtual, los datos de esta investigación revelaron que el concepto de integración académica y social de Tinto fueron relevantes, especialmente en lo que se refiere a la interacción social informal, es decir, la socialización con pares, docentes, administrativos y directivos, fuera de los espacios y herramientas institucionales.

La influencia de la cercanía entre pares adquiere dimensiones específicas en entornos virtuales, donde los estudiantes enfrentan desafíos únicos relacionados con el aislamiento, la autorregulación del aprendizaje y la navegación de tecnologías educativas. Tinto (2012) enfatiza que las conexiones sociales y académicas entre estudiantes son fundamentales para la retención, pero en contextos virtuales estas conexiones requieren estrategias particulares que los egresados exitosos han desarrollado de manera empírica. Las recomendaciones de pares que han “sobrevivido” al sistema virtual poseen una resonancia emocional y práctica que las orientaciones institucionales no logran alcanzar.

Por ejemplo, han encontrado maneras de comunicarse que trascienden los espacios institucionales, aportando así a crear una comunidad en la que se puedan apoyar y que permita la generación de interacciones que vayan más allá de lo académico, encontrando incluso intereses o historias compartidas que facilitan una mejor integración entre el estudiantado.

Las vivencias de egresados exitosos representan un capital social y simbólico específico que puede activarse para beneficio de nuevos estudiantes. Estas

experiencias incluyen no solo estrategias académicas, sino también formas de mantener la motivación durante períodos de aislamiento, técnicas para establecer rutinas de estudio efectivas en el hogar, y métodos para construir redes de apoyo en espacios digitales. La cercanía intergeneracional y experiencial entre egresados y estudiantes activos facilita una comunicación más fluida y empática que las orientaciones institucionales tradicionales.

Los resultados de la presente investigación confirman la importancia de la integración tanto académica como social formal e informal de Tinto (1975, 1992) para la perseverancia. Esto pudiera deberse a la propia evolución de las TIC y la Internet que permiten traspasar las fronteras del tiempo y el espacio, propiciando la conformación de diversas redes de colaboración (sociedad red). Incluso la propia naturaleza de la educación virtual favorece la integración de los estudiantes a partir de la generación de comunidades de aprendizaje en línea (De Paepe et al., 2018). Los resultados dan cuenta de que dichas interacciones sociales y académicas dentro y fuera de los marcos formales de la institución virtual resultan relevantes y esto lo vemos reflejado en las recomendaciones que los propios egresados hacen para aspirantes o estudiantes activos en la modalidad virtual.

Así, por ejemplo, líneas de investigación futuras podrían ser: analizar cómo se desarrollan las interacciones entre estudiantes en espacios formales, y qué tipos de apoyo encuentran, así como el rol que estos espacios tienen en la permanencia o deserción del estudiantado. Asimismo, y si bien hay espacios de tutorías o acompañamiento estudiantil en la modalidad virtual, resulta necesario indagar sobre cuál es el impacto de los centros de atención estudiantil en la permanencia, así como el tipo de acompañamiento que se brinda y la incidencia que tiene en la trayectoria del estudiantado.

Además de esto, hacer un análisis de programas institucionales de mentoría entre pares para evaluar sistemáticamente la efectividad de programas formales de mentoría horizontal en educación virtual, identificando mejores prácticas y factores de éxito (Thibaut y Muñoz, 2024).

Vinculado con la idea de comunidad de aprendizaje, indagar sobre el rol de las tecnologías digitales en su construcción, explorando cómo diferentes plataformas tecnológicas (WhatsApp, Facebook, Discord, plataformas institucionales) facilitan u obstaculizan la construcción de comunidades de práctica virtuales y redes de apoyo entre pares (Olivera y Parentelli, 2021; Arias-Avilés, 2024).

Por otro lado, analizar el uso de las analíticas de aprendizaje como una herramienta clave para evitar la deserción y dar un acompañamiento pertinente, pues si bien se puede tener acceso a estas, sería relevante indagar en cuanto a la incidencia que tienen en la toma de decisiones o en la propuesta de políticas institucionales para disminuir la deserción.

Asimismo, con la llegada de la IAGen, investigar si la implementación de aulas, laboratorios o espacios sociales virtuales inmersivos (usando realidad virtual o aumentada) incrementa significativamente el sentido de pertenencia y la calidad de la integración social y académica en comparación con las herramientas 2D tradicionales. Además, se propone la integración de chatbots entrenados o herramientas que puedan dar respuesta inmediata a las dudas que se presenten, siendo esta una de las principales observaciones que realizan las personas entrevistadas. Finalmente, y si bien esta investigación se centra en la percepción del estudiantado, también resulta relevante conocer qué es lo que se está haciendo en cuanto a la formación docente para la virtualidad, pues así como se habla de un perfil del estudiantado virtual, también es necesario identificar el perfil del docente virtual y qué competencias específicas podría requerir.

REFERENCIAS

- Adkins, M., & Nitsch, W. B. (2005). Student retention in online education. En L. A. Tomei (Ed. 2007), *Online and Distance Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. (p.257-264). IGI Global. <https://doi.org/ccmkkc>
- Ahmadi, J., & Nourabadi, S. (2020). Implementation barriers in virtual education in Payame Noor University in Iran. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(2), 202-209. <https://cutt.ly/wtNYvOvH>
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, (10), 83-92. <https://doi.org/ggnn4p>
- Arias-Avilés, M. M. (2024). Impacto del WhatsApp en el proceso de aprendizaje virtual de los estudiantes. *Episteme Koinonía*, 7(13). <https://doi.org/q7ns>
- Armas-Alba, L. y Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: una revisión sistemática. (2022). *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 11-48. <https://doi.org/q7nt>

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308. <https://cutt.ly/ctNYv5cj>
- Avelar, M. E. (2017). *Informe de actividades 2017*. Universidad de Guadalajara. <https://cutt.ly/DtNYQlgv>
- Anuario de Migración y Remesas México (2022). Secretaría de Gobernación, CONAPO y Fundación BBVA. <https://cutt.ly/BtNYQV01>
- Becerra, R. I. (2024). *Saberes de la persistencia: Recomendaciones entre pares para la permanencia estudiantil en programas de licenciatura virtual* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Montreal.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46(23), 39–42. <https://cutt.ly/OtNYWsWr>
- Carrasco Baca, N. (2022). Retos escolares y evaluación en tiempos de COVID-19. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos, A. C. Ríos Castillo y T. de J. García Cortés (coords.), *Desarrollo profesional docente: la evaluación de los aprendizajes escolares durante y después de la pandemia* [col. Textos del Posgrado n. 7] (pp. 231-240). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://cutt.ly/ltnYWO0U>
- Castro, A. y Artavia-Díaz, K. Y. (2024). Educación a distancia, habilidades y competencias: análisis teórico del perfil estudiantil. *Educación Superior*, XXIII(37). 109-121. <https://doi.org/q7nv>
- Carballo. O. A. (2017). Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior. Caso de estudio: Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-21. <https://cutt.ly/StNYW2ze>
- Chan, M.E (2012). Universidad para Todos: 2005-2011. En Chan, M. E. y Moreno, M. (Coord.). *La cercanía de la distancia 1989-2012*. Universidad de Guadalajara. Pp. 59-95. <https://cutt.ly/otNYEsRn>
- Chicaiza, R., Carrillo, M., & Dos-Santos, J. (2021). Attitude of higher education teachers in virtual education. *Polo del Conocimiento*, 6(60) 543-565. <https://cutt.ly/ytNYESK2>
- Curth, M., Hoffmann, C., & Spolavori, R. (2019). Relations in Virtual Education: A study on the antecedents of loyalty. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 289-307. <https://cutt.ly/vtNYRpH8>

- De Paepe, L., Zhu, C. & DePryck, K. (2018). Drop-out, Retention, Satisfaction and Attainment of Online Learners of Dutch in Adult Education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323. <https://linkly.link/2jcqg>
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y 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://doi.org/q7nw>
- Facundo, A. H. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: El caso de la UNAD-Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8(2), 117-149. <https://doi.org/gpb657>
- Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-61. <https://cutt.ly/UtNYRYpS>
- Fernández de Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88. <https://linkly.link/2jclG>
- Finnie, R., Childs, S., & Qiu, T. (2012). *Persévérance aux études postsecondaires: Nouvelles données pour l'Ontario*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://cutt.ly/5tNYR0YI>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- González, O. E. (2014). La educación, gran motivación. En M. Moreno y L. Topete. (Coord.), *Huellas Migrantes* (pp.75-84). Universidad de Guadalajara. <https://cutt.ly/dtNYTsII>
- Gregori, P., Martínez, V., & Moyano-Fernández, J. J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and Program Planning*, 66, 48-52 <https://doi.org/gcr4b7>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. INEGI. <https://cutt.ly/rtNYTmQv>
- Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A mixed methods study. *Research in Higher Education*, 48(1), 93-135. <https://doi.org/bwt284>

- 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/gtdw2r>
- Lee, Y. & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/fws8x7>
- Levy, Y. (2007). Comparing Dropouts and Persistence in E-Learning Courses. *Computers & Education*, 48(2), 185–204. <https://doi.org/bbh7nj>
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- López-Bustamante, G. E. y Vargas-D'Uniam, C. J. (2025). Relación entre las competencias digitales y el compromiso académico en estudiantes de posgrado en modalidad virtual: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 36(2). 175-188. <https://doi.org/q7nx>
- Martínez Líbano, J., & Yeomans Cabrera, M. M. (2023). Post-pandemic psychosocial variables affecting academic dropout in a sample of Chilean higher-education students. *Frontiers in Education*, 8, 1293259. <https://doi.org/g8pfgv>
- Martínez-Otero, V. y Gaeta, M.L. (2024). Estudio educativo sobre la adaptación social de universitarios iberoamericanos. *Educação & Sociedade*, 45, e280131, <https://doi.org/q7nz>
- Medellín Rodríguez, E. y Estrada de León, A. L. (2024). Causas de abandono y estrategias de permanencia en estudios universitarios en modalidad virtual: revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6217-6241. <https://doi.org/q7n2>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Moreno, M. (2006). *Informe de actividades 2005-2006. UDGVirtual, Universidad de Guadalajara*. (1.ª edición). <https://cutt.ly/NtNYTV1r>
- Moya, E., Gámiz, V., & Romero, M. (2021). University Students' Emotions When Using E-Portfolios in Virtual Education Environments. *Sustainability*, 13, 2-16. <https://doi.org/gwcnfj>
- Moore, M. G (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 44(9), 661-679. <https://doi.org/b9ck52>

- Moore, M. G. (2019). La Teoría de la Distancia Transaccional. En M.G. Moore y W.C. Diehl (Dir.). *Manual de Educación a Distancia*. (4ta Ed., 32-46) Routledge, Taylor y Francis Group
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. (3ra Ed. 1-361). Wadsworth, Cengage Learning.
- Müller, T. (2008). Persistence of Women in Online Degree-Completion Programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2). 1-18. <https://goo.su/aCoGDS>
- Nunes, G. C., Millán, G. S., Eberle, L., De Toni, D., & Olea, P.M. (2021). Co-creation, value-in-use, satisfaction, and switching costs as antecedents of higher education students' retention. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria (USFM)*, 14(3), 545-567. <https://doi.org/q7n3>
- Olivares, E. y Urrutia, A. (01 de febrero de 2024). "Mínimos históricos" en deserción de bachillerato y nivel superior durante este sexenio: SEP. La Jornada. <https://goo.su/JdSaJm>
- Olivera, M. y Parentelli, V. (2021). Universidad, estudiantes y comunidad virtual de aprendizaje: WhatsApp como promotor para la construcción de un nuevo espacio tecnológico, geográfico y social. *Informa-tio*, 26(2), 189-218. <https://doi.org/q7n4>
- Park, J., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207- 217. <https://goo.su/XRW7>
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., & Thomas, B. (2004). E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education & Training*, 46(6-7), 335-342. <https://doi.org/brq8xr>
- Perry, B., Boman, J., Care, W. D., Edwards, M., & Park, C. (2008). Why Do Students Withdraw from Online Graduate Nursing and Health Studies Education? *Journal of Educators Online*, 5(1). <https://linkly.link/2jcuS>
- Pierrakeas, C., Xeno, M., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2004). A Comparative Study of Dropout Rates and Causes for Two Different Distance Education Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2). <https://doi.org/gdxttw>
- Pigliapoco, E., & Bogliolo, A. (2008). The Effects of Psychological Sense of Community in Online and Face-to-Face Academic Courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 3(4), pp. 60-69. <https://goo.su/PB95a>

- Rojas Hernández, J. P. y Sánchez, M. (2024). *Abordando la deserción estudiantil en programas virtuales: propuesta de un modelo matemático*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/q7n5>
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/b6t89z>
- Seabra, F., Henriques, S., Cardoso, T., Barros, D., & Goulão, M. de F. (2018). E-learning in Higher Education: Academic Factors for Student Permanence. In: Azeiteiro, U., Leal Filho, W., Aires, L. (eds) *Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education*, 359–373. Climate Change Management. Springer. <https://doi.org/q7n6>
- Silva-Vera, F., Esteves-Fajardo, Z. I. y Melgar-Ojeda, K. A. (2023). Formación Integral del Estudiante: Análisis comparativo en modalidad presencial y virtual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 172–191. <https://doi.org/q7n7>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: Are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/gdxtqx>
- Sotelo, M. A., Barrera, L. F., Echeverría, S. B. y Ramos, D. Y. (2022). Aprendizaje percibido de estudiantes universitarios en cursos en modalidad presencial y mixta: un estudio comparativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 115–127. <https://doi.org/q7n8>
- Terry, N. (2001). Assessing Enrollment and Attrition Rates for the Online MBA. *The Journal*, 28(7), 64–68. <https://linkly.link/2jclU>
- Thibaut, P. y Muñoz, N. (2024). Tutoría entre pares en la carrera de Pedagogía en formato presencial y online. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e14, 1–14. <https://doi.org/q7n9>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/b2kbj6>
- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. ANUIES. <https://goo.su/EGbDyt>
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Traducción de obra original. ANUIES.

- Tinto, Vincent (1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Universidad Autónoma de México.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Xavier, M. y Meneses, J. (2020). *Fostering retention in online higher education: students' perceptions of an intervention addressing their first-year experience*. European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings. 389-397. <https://linkly.link/2jclc>
- Yangali, O. y Cárdenas, J. (2025). El aprendizaje desde las emociones en discentes de la era post-COVID-19. *Aula Virtual*, 6(13), e452. Epub 14 de julio de 2025. <https://doi.org/q7pd>

NOTAS

- 1 . Según nuestro conocimiento, el informe de Finnie, Childs y Qiu (2012), del cual se obtuvieron algunas cifras importantes, es el primero que aborda la situación particular de los grupos minoritarios y lo contextualiza comparando Ontario con el resto de Canadá. Los propios autores señalan que los grupos minoritarios han sido insuficientemente representados en los estudios a nivel internacional.
- 2 . La institución educativa tenía un programa denominado CASAs Universitarias, las cuales son casas comunitarias equipadas con equipos de cómputo e internet que se instalan donde se detectan personas con diferentes necesidades para brindarles acceso a educación y a programas de mejoramiento para su comunidad. La universidad contaba con CASAs universitarias California, cuatro en Los Ángeles y una Santana, EUA, para la atención a comunidades de migrantes mexicanos en dicha zona (Avelar, 2017)
- 3 . Rama (2012) explica que varias de las universidades públicas de América Latina han utilizado esta modalidad educativa para enfocarse en los grupos de estudiantes que habían quedado excluidos del sistema educativo tradicional y uno de estos grupos son los migrantes, por lo que las instituciones están tomando acciones y difundiendo sus programas donde estos radican.

4 . Se desconoce si estas personas habrían emigrado si hubieran tenido la oportunidad de acceder a una carrera profesional y a mejores condiciones de vida en su propio país. Lo que es un hecho es que, según el Anuario de Migración y Remesas México 2022, del año 2000 a la fecha se contabiliza un total de 11.9 millones de migrantes mexicanos en EUA, la mayoría sin documentos, con poca cualificación y laborando principalmente en construcción (19.5%), hostelería (13.8%) y manufactura (13.2%). Solamente el 12,4% labora en el sector profesional y de negocios.

5 . Cursos en línea masivos y abiertos (Massive Open Online Course, por sus siglas en inglés). Son cursos educativos ofrecidos a través de internet, accesibles a un número ilimitado de participantes de cualquier lugar del mundo, a menudo de forma gratuita. Los MOOC permiten a las personas aprender de manera autónoma, eligiendo su propio ritmo.

6 . Cursos en línea privados pequeños (Small Private Online Course), para un grupo más reducido y controlado, a menudo usados para complementar la formación presencial. Ofrecen una experiencia más personalizada y enfocada a un grupo específico.

7 . Esta distinción es importante, puesto que no tienen las mismas implicaciones ni se espera lo mismo de un MOOC, un SPOC o un curso virtual asistido durante la interacción con diversos actores.