

Estudio del Rendimiento Académico del Estudiante en Línea como Variable Predictiva del Abandono en Educación Superior: el Caso de la Universitat Oberta de Catalunya

Propuesta de Capítulo 2 de la Tesis Doctoral de
Blanca Gloria Troche de Trevisan

Dirigida por
Josep Maria Duart, Julià Minguillón

Septiembre 2019
Universitat Oberta de Catalunya
Barcelona, España

RESUMEN

Este documento comprende el capítulo 2 (el cual describe el estado del arte) de la tesis doctoral propuesta por Blanca Gloria Troche de Trevisan para la obtención del grado de doctor en el Programa de Doctorado en Educación y TIC (e-learning) de la Universitat Oberta de Catalunya. Se publica de forma póstuma, ya que la doctoranda falleció mientras su propuesta de tesis doctoral estaba en proceso de revisión por parte de sus directores. Pensamos que este documento, además de su valor científico, representa muy bien el trabajo realizado por Blanca durante su proceso de formación como investigadora, por lo que se ha considerado que es adecuado para ser publicado como documento científico-técnico, como referencia para ser usada por otros investigadores interesados en el tema del abandono en la educación superior en línea.

CAPÍTULO 2º. MARCO TEÓRICO - REVISIÓN DE LA LITERATURA	2.3
Terminología y Tipología del abandono	2.3
Definición del abandono	2.5
Aprendizaje de adultos	2.6
Estudiantes adultos o no tradicionales	2.7
Acceso a las universidades españolas	2.9
Abandono en las universidades españolas	2.13
Abandono en la UOC	2.14
Modelos de abandono	2.15
Contexto presencial	2.15
Modelos psicológicos	2.16
Modelos sociológicos	2.18
Modelos económicos	2.19
Modelos organizacionales	2.19
Modelos interaccionistas	2.20
Modelos socio-culturales	2.25
Otros modelos	2.29
Contexto en línea	2.34
Modelo de doble vía de Kember	2.35
Marco multivariado para el análisis de la persistencia en la educación a distancia	2.36
Modelo combinado de persistencia, CPM	2.37
Modelo de retención sustentable de Berge	2.38
Modelo CPM modificado de abandono en la educación a distancia	2.39
Modelo conceptual del abandono de los adultos en una universidad en línea	2.40
Modelo adaptado de la teoría de causalidad recíproca de Bandura	2.40
Modelo de persistencia del estudiante en la educación superior de Falcone	2.41
Modelo con dimensiones de adaptación institucional mediante las tecnologías	2.43
Red de factores que afectan el abandono en un contexto en línea	2.44
Factores del estudiante	2.44
Factores del curso-programa	2.48
Factores ambientales	2.50
Otras categorizaciones de los factores que afectan el abandono	2.51
Rendimiento académico	2.52
Conceptualización del rendimiento académico	2.53
Red de factores que inciden en el rendimiento académico	2.54
Variables académicas	2.55
Variables pedagógicas	2.56
Variables psicológicas	2.58
Variables socio-familiares	2.60
Variables de identificación	2.61
Referencias	2.63

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 Incidencia de los factores de riesgo en las probabilidades de abandonar u obtener la titulación al cabo de seis años de iniciados los estudios. _____	2.8
Figura 2.2 Evolución del nivel de formación de la población adulta de 25 a 64 años (2006-2016) _____	2.9
Figura 2.3 Vías de Acceso a la Universidad _____	2.10
Figura 2.4 Porcentaje de población empleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación (2016). _____	2.11
Figura 2.5 Porcentaje de adultos que informan tener depresión, por nivel educativo (2014) _____	2.11
Figura 2.6 Modelo cognitivo combinado _____	2.17
Figura 2.7 Modelo de Motivación del estudiante y Persistencia institucional de Tinto _____	2.18
Figura 2.8 Modelo de integración estudiantil de Tinto. _____	2.21
Figura 2.9 Modelo Conceptual de abandono del estudiante no tradicional. _____	2.22
Figura 2.10 Modelo Teórico del abandono del estudiante no tradicional. _____	2.23
Figura 2.11 Implementación de la fórmula de Seidman _____	2.24
Figura 2.12 Modelo de retención y satisfacción del estudiante _____	2.25
Figura 2.13 Participación del estudiante para mejorar su retención y éxito _____	2.27
Figura 2.14 Modelo del campus universitario atractivo culturalmente _____	2.29
Figura 2.15 Gráfica de un estudiante que persiste en el modelo de afiliación colectiva _____	2.30
Figura 2.16 Gráfica de un estudiante con bajo sentimiento de afiliación a la universidad, según el modelo de afiliación colectiva _____	2.31
Figura 2.17 Modelo ecológico del abandono estudiantil _____	2.32
Figura 2.18 Modelo alternativo de persistencia para el estudiante no tradicional _____	2.33
Figura 2.19 Modelo de doble vía de Kember _____	2.35
Figura 2.20 Marco multivariado para el análisis del éxito y la persistencia en la educación a distancia _____	2.36
Figura 2.21 Modelo combinado de persistencia- CPM _____	2.37
Figura 2.22 Modelo de retención sustentable de Berge _____	2.38
Figura 2.23 Modelo revisado del abandono de la educación a distancia en organizaciones o CPM modificado _____	2.39
Figura 2.24 Modelo adaptado de la Teoría de Causalidad Recíproca de Bandura _____	2.41
Figura 2.25 Modelo de persistencia del estudiante de educación superior de Falcone _____	2.43
Figura 2.26 Modelo con dimensiones de adaptación institucional mediante tecnologías _____	2.43

CAPÍTULO 2º. MARCO TEÓRICO - REVISIÓN DE LA LITERATURA

Terminología y Tipología del abandono

Una dificultad en la literatura es la ausencia de una terminología consistente para abordar el abandono, la persistencia y el éxito del estudiante en la educación superior (Hart, 2012). La falta de una unificación terminológica ha dificultado los estudios comparativos entre los resultados de las diferentes investigaciones (Gairín et al., 2014).

Se menciona que los términos más corrientes en la literatura anglosajona son “*dropout*”, “*attrition*”, “*withdrawal*” y “*persistence*” (Gairín et al., 2014). Otro término es “*non-completer*” (Yorke & Longden, 2008). Los términos “*persistence*” y “*retention*” se usan indistintamente; sin embargo. “*The National Center for Education Statistics*”¹ los diferencia, asumiendo que la retención constituye una medida institucional, y la persistencia, una medida individual del estudiante; es la institución la que retiene y el estudiante quien persiste (Serra, 2012), i.e. la retención se refiere a la perspectiva institucional, en cambio la persistencia, atañe a la perspectiva del estudiante (Tinto, 2017); el uso de estos dos términos de manera intercambiable es erróneo (Reason, 2009), ya que la retención es un fenómeno organizacional: las tasas de retención institucional y el porcentaje de estudiantes retenidos de una determinada cohorte con frecuencia, presentados como medidas de calidad institucional, en tanto que la persistencia es un fenómeno individual: la titulación puede figurar o no entre los objetivos definidos por el individuo.

De ahí que el estudiante puede persistir con éxito según sus objetivos, sin que ello signifique que sea retenido por la institución hasta su titulación (Reason, 2009). En tal sentido, la frase “*educational attainment*” introducida por Pascarella & Terenzini (2005) captura tanto la referida variabilidad de los objetivos o metas de los estudiantes, como la consecuente desconexión entre retención y persistencia (Reason, 2009).

Comúnmente se los considera como “los dos lados de una misma moneda” (Serra, 2012), siendo definidos estos términos de las más variadas formas; por ejemplo, la persistencia, con una connotación más positiva que el abandono, ha sido definida sea como “una constelación de factores que conducen al estudiante a la culminación exitosa de un curso” (Park & Choi, 2009), sea como la participación continua en los cursos hasta la graduación o la finalización del programa (Berger et al., 2012), sea como el antónimo del término abandono, ya utilizado por Greer (1980), o como la habilidad para completar un curso en línea a pesar de los obstáculos o circunstancias adversas (Hart, 2012). Desde la perspectiva institucional, con la retención se centra la responsabilidad del proceso en la institución (Anderson, 2011).

El estudio del fenómeno es extremadamente complejo ya que implica no solo una variedad de perspectivas, por ejemplo, individual, institucional, estatal, nacional, sino también una tipología

¹ “*The National Center for Education Statistics*”(NCES) es la entidad federal que forma parte del Departamento de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación en los EE.UU que recoge, recopila, analiza y reporta estadísticas sobre la educación estadounidense.

diversa (Tinto, 1989). Se puede afirmar que es importante analizarlo desde un punto de vista geopolítico y sociológico, dado que los países definen y miden la retención y la persistencia de manera diferente (Gairín et al., 2014). Es más, se debate, incluso, si la persistencia o la retención es un resultado o es una parte del ambiente o entorno del estudiante. Proponentes de esta última perspectiva sostienen que la persistencia es una característica necesaria, pero insuficiente para el éxito del estudiante, y no un indicador del éxito del estudiante por sí mismo (Reason, 2009).

El abandono o deserción universitaria, usados en forma indistinta en este contexto (Gairín et al., 2014), se tipifica según la forma en que se produce: puede ser involuntaria o normativa, cuando el estudiante no supera los créditos necesarios para continuar o voluntaria cuando el estudiante lo hace por decisión propia; según el período de ocurrencia del abandono, se clasifica en primer semestre y segundo semestre; también se tipifica según la acción realizada con posterioridad al abandono que puede ser definitiva, o una transferencia de universidad o de programa de estudios o ambas a la vez (Gairín et al., 2014).

El abandono puede ser a) precoz; b) temprano y c) tardío. Esta subcategorización es empleada cuando se lo considera desde la temporalidad, es decir, del momento en que ocurre la desvinculación; el abandono es precoz cuando el estudiante no se matricula, a pesar de haber sido aceptado por la universidad; es temprano cuando abandona en los primeros semestres de la carrera y es tardío si lo hace en los últimos semestres, i.e., a después de cursar la mitad de los semestres correspondiente al plan de estudios (Castaño et al., 2008). Por otra parte, desde la temporalidad, pero en alusión a la duración del abandono, se lo clasifica en temporal o definitivo.

Entre los tipos de abandono que se abordan en la literatura, en particular se señala el *“stop out”*, concepto similar al *“break”* o descanso asociado al hecho de que un estudiante no se matricula por un período de tiempo, pero eventualmente podría retornar, abandonar definitivamente o mudarse a otro programa de estudios, sea en la misma institución o en otra (Frydenberg, 2007; Josep Grau-Valldosera & Minguillón, 2014; Yorke & Longden, 2008). Los patrones de asistencia a la universidad de los estudiantes, incluso de los que se encuentran en edades tradicionales, son sumamente complejos, con cerca del 60% asistiendo a más de una institución (Adelman, 2006).

Otro tipo de abandono se presenta cuando un estudiante adulto toma clases en más de una institución, práctica conocida como *“swirling”*, descrita como el flujo inconsistente de matriculación de un estudiante a carreras universitarias de un periodo a otro y/o de una institución a otra (Campbell & Mislavy, 2013); es definida como la asistencia multi-institucional con matriculación discontinua (Youcha, 2004). A su vez, el *“double dipping”*, se da cuando se asiste a dos o más instituciones al mismo tiempo (Anderson, 2011; Boston et al., 2012; McCormick, 2003). *“Swirling”* puede ser concebida como una nueva trayectoria educativa llena de transiciones, dentro, fuera o entre instituciones en las cuales se presentan momentos de decisión de abandono o persistencia (Youcha, 2004). En este contexto, se señala que los patrones de asistencia de los estudiantes a la universidad, incluso de los que se encuentran en edades tradicionales, son complejos; cerca del 60%

asisten a más de una institución (Adelman, 2006), de ahí se derivan tasas de graduación modificadas que contemplan este hecho concreto (Cohen & Ibrahim, 2008).

Los estudiantes de las universidades en línea son adultos supeditados a restricciones temporales. De ahí que sus realidades personales los conducen eventualmente a un “*break*”, es decir a no matricularse, sin que ello implique necesariamente un abandono definitivo, como ya ha sido mencionado. En tales circunstancias los adultos no consideran que han abandonado sus estudios ni que han dejado el programa, ya que planifican retornar cuando sus circunstancias cambien (Anderson, 2011); consideran este “*break*” como una solución temporal a la crisis .

Las instituciones enfrentan el desafío de determinar el grado de atención a cada tipo de abandono existente, en concordancia con sus políticas ya que no todos ellos son susceptibles de intervención (Tinto, 1989).

Definición del abandono

Se menciona la heterogeneidad de las definiciones de variada naturaleza existentes en la literatura (Belloc et al., 2009; Finnegan et al., 2009; Frydenberg, 2007; Grau-Valldosera & Minguillón, 2014; Ivankova & Stick, 2007; Lassibille & Navarro, 2008; Levy, 2007; Perry et al., 2008; Tresman, 2002); algunas de ellas sin consistencia entre sí, otras sin claridad, lo cual dificulta las posibilidades de comparación en los estudios relacionados a la temática (Josep Grau-Valldosera & Minguillón, 2014; Lee & Choi, 2011)

La definición de abandono del estudiante en los programas en línea es una tarea complicada y difícil (Boston et al., 2011). A pesar de la dificultad que ello signifique, el abandono debe ser definido apropiadamente (Berge & Huang, 2004; Grau & Minguillón, 2011; Lee & Choi, 2011). De hecho, ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno (Tinto, 1989). Es más, los diversos tipos de abandono que existen ilustran esa complejidad y la dificultad de catalogar a un estudiante como persistente o no persistente. Esta simple medida dicotómica, utilizada en los estudios cuantitativos para representar los resultados no captura la complejidad del avance de sus resultados (Serra, 2012).

Por otra parte, la definición del abandono es muy susceptible al contexto; esta característica podría explicar por qué las variables que afectan al abandono han mostrado resultados contradictorios en las investigaciones (Berge & Huang, 2004) ya que existe poco consenso sobre las variables significativas y conducentes a la persistencia en un contexto en línea (Levy, 2007; Müller, 2008).

En particular, la definición oficial de la deserción en España: dos semestres consecutivos sin matricularse, no refleja la naturaleza de la educación superior en línea (Josep Grau-Valldosera & Minguillón, 2014). Así pues, se favorece la definición empírica propuesta para la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) que utiliza un número mínimo de semestres consecutivos de no matriculación para catalogar a un estudiante como desertor de un programa específico, es decir, cuando el

estudiante toma N “breaks” o más, se asume que ha abandonado el programa, siendo N diferente para cada programa de estudios (Josep Grau-Valldosera & Minguillón, 2014).

Tal particularidad podría ser atribuible a que la definición de abandono es bastante susceptible al contexto, incluso al micro contexto que suponen los diferentes programas de estudio en la misma universidad.

Aprendizaje de adultos

Los autores coinciden en que existe una comprensión siempre en expansión de lo que es el aprendizaje de adultos para el siglo veintiuno; es un fenómeno complejo que puede ser visualizado como un mosaico en constante cambio en el cual las antiguas piezas se reorganizan y otras nuevas aparecen.

En tal sentido, la andragogía², el estudio auto dirigido³ y el aprendizaje transformativo⁴, alojadas en la teoría de aprendizaje humanístico, son las tres teorías fundacionales y tradicionales en el mosaico, son pilares de la teoría del aprendizaje de adultos, todas ellas con una robusta investigación de base, resistentes al paso del tiempo y criticadas por un enfoque centrado en el estudiante individual, ignorando que el estudiante siempre se encuentra en un contexto socialmente construido, un contexto que da forma al aprendizaje de la persona (Merriam, 2018).

Las nuevas piezas del mosaico se basan en disciplinas externas a la educación de adultos y constituyen los componentes prestados en el mosaico de la teoría del aprendizaje de adultos que permiten incorporar al contexto. Así, aparece la teoría y la pedagogía feminista que han influido mucho en el pensamiento de los educadores de adultos sobre el aprendizaje y el aprendizaje narrativo⁵, también emergen:

- a) los modelos de aprendizaje de adultos basados en el contexto, que incluyen, a su vez,
 - a.1) la teoría crítica postmoderna, la perspectiva de la ciencia social crítica⁶ que desafía e impugna incansablemente las inequidades del contexto de aprendizaje;
 - a.2) el aprendizaje contextual o cognición situada⁷;

² El primer teórico que argumentó que los estudiantes adultos eran muy diferentes a los tradicionales fue Malcolm Knowles, quién adoptó la teoría de la andragogía, para conceptualizar “el arte y la ciencia para ayudar a los adultos a aprender”; la versión de andragogía de Knowles presenta al estudiante individual como alguien que es autónomo, libre y está orientado al crecimiento (Merriam, 2001).

³ El primer principio de la andragogía habla de la naturaleza autodirigida del aprendizaje en el que todas las experiencias de la vida son potencialmente experiencias de aprendizaje; (Merriam, 2018).

⁴ El aprendizaje transformativo se define como el proceso mediante el cual se transforman los marcos de referencia, modos de pensar, hábitos de la mente, perspectivas de significado, conjuntos de suposiciones y expectativas para hacerlos más incluyentes, discriminatorios, abiertos, reflexivos y emocionalmente capaces de cambiar; los marcos de referencia son las estructuras de la cultura y el lenguaje a través de los cuales se construyen significados, atribuyendo coherencia y significación a la experiencia y estableciendo una línea de acción (Mezirow, 2018).

⁵ El aprendizaje se puede interpretar como la creación de significados; por lo tanto, la narrativa es una forma de aprendizaje; se aprende a través de las historias de otros, pero también al tratar de dar sentido, descubrir y narrar la relación con lo que ya se sabe (Merriam, 2018).

⁶ La perspectiva social crítica analiza la construcción del conocimiento y el poder para la comprensión de quién, cuándo, dónde y qué aprenden los adultos (Merriam, 2018).

b) la reciente construcción de teoría en el aprendizaje de adultos que comprende:

b.1) el aprendizaje somático o “*embodied*”⁸;

b.2) la dimensión espiritual del ser humano, cuyo rol es la búsqueda de significación;

b.3) Los sistemas no occidentales⁹ que valoran el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, el aprendizaje informal, i.e. incrustado en la vida diaria (Merriam, 2018).

En la actualidad, el aprendizaje de adultos se interpreta no solo como un proceso cognitivo¹⁰, sino como un fenómeno multidimensional, una actividad mucho más amplia que involucra al cuerpo, a las emociones, al espíritu, a la mente, además de los contextos socioculturales y materiales en los que se aprende, a los que se debe prestar atención para explorar el potencial de esta visión expandida e integral.

Es un tema amplio con contornos borrosos y varios enfoques que se superponen en diferentes áreas y formas diferentes, pero el aprendizaje siempre comprende tres dimensiones: la dimensión de contenido, que es usualmente, pero no siempre, cognitiva; la dimensión de incentivo, que incluye el compromiso, el interés y la motivación, y es principalmente emocional; y la dimensión de interacción, que es social (Illeris, 2018).

Finalmente, se puede decir que el adulto busca el significado de su experiencia, tanto mundana como trascendente; tiene un sentido de sí mismo y de los demás como agentes capaces de una acción reflexiva y responsable, participa en esfuerzos conscientes para aprender a ser racional al avanzar y evaluar razones, siendo éstas las dimensiones universales de la racionalidad y la comprensión adulta sobre las cuales las influencias culturales o contextuales impactan y pueden distorsionar (Mezirow, 2018).

Estudiantes adultos o no tradicionales

Dado que en este estudio se examina el abandono de los estudiantes de la UOC, una universidad totalmente en línea, cuyos estudiantes no son tradicionales, es esencial advertir las diferencias entre estos estudiantes y los demás para comprender mejor por qué eligen proseguir o abandonar sus estudios.

⁷La cognición situada postula que el conocimiento está situado o reside en una actividad auténtica de la vida real; plantea que un aprendizaje depende de tres factores en el contexto: las personas, las herramientas que se disponen y la actividad particular por sí misma (Merriam, 2018).

⁸El aprendizaje “embodied” es el aprendizaje a través del cuerpo; el cerebro procesa señales que vienen del cuerpo e incluyen las emociones y el tácito o intuitivo; el cuerpo se ha vuelto más visible como fuente de conocimiento y sitio para el aprendizaje y no solo como un vehículo para el aprendizaje (Merriam, 2018).

⁹Las perspectivas no occidentales e indígenas considera al aprendizaje como una actividad comunitaria que posiciona los beneficios de la comunidad sobre el desarrollo individual; es una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad para el beneficio de toda la comunidad; es holístico por naturaleza y siempre ha recurrido a las historias, el folclore, los mitos, los símbolos, la música, la danza e incluso los sueños como fuentes de conocimiento.

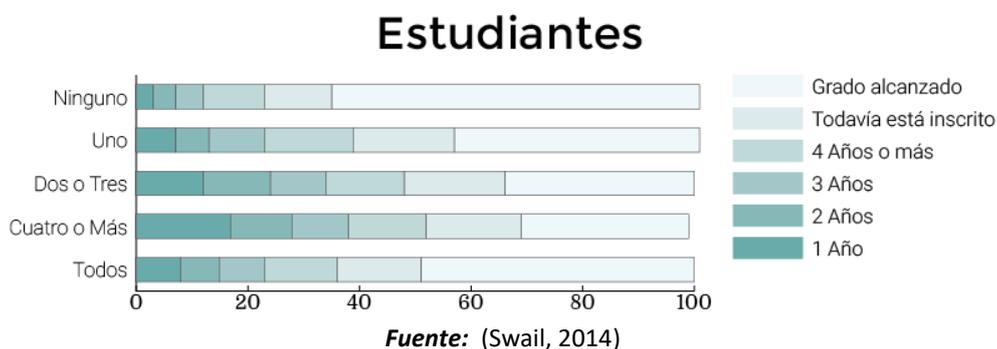
¹⁰ El aprendizaje como proceso cognitivo considera que la mente toma hechos e información, convirtiéndolos en conocimiento, que luego se podía observar como un cambio de comportamiento posterior.

Específicamente, los estudiantes de la UOC tienen una edad promedio de 31 años cuando inician sus estudios, con una desviación estándar cercana a los 8 años; aproximadamente la mitad (45%) son menores de 30 años; la mitad son mujeres y el 70% casadas; el 43% no tienen hijos y los que reportan tenerlos, poseen uno o dos hijos; la cuarta parte de los estudiantes poseen titulación previa; el 20% de sus padres y el 10% de sus madres poseen estudios superiores, más de la mitad de los padres solo alcanzaron la educación primaria o menos; 96 % trabaja a tiempo completo (Carnoy et al., 2011).

Por tanto, tal caracterización permite reconocerlos como estudiantes adultos no tradicionales, así identificados cuando demoran en matricularse a la educación superior o se dedican a tiempo parcial a sus estudios, o son económicamente independientes, o trabajan a tiempo completo, o tienen personas dependientes a su cargo y cónyuge o son padres solteros, o carecen de una acreditación formal de la educación secundaria para acceder a la universidad (Watson, 2012). De igual manera, a los estudiantes que pertenecen a uno o más de los siguientes grupos: estatus económico bajo; con discapacidad; primeros de su familia en acceder a la educación superior; de edad madura o pertenecientes a grupos minoritarios, se los considera también estudiantes no tradicionales (Crosling et al., 2008).

Estas características aumentan sus probabilidades de abandonar los estudios y más aún, cuando se presentan de manera concurrente, situándolos en la disyuntiva de nadar o hundirse en el océano que representa la educación superior (Swail, 2014). De los estudiantes que no poseen ninguno de estos factores de riesgo¹¹, el 66% se titula, al cabo de 6 años de iniciados los estudios, en contraposición con el 30%, de aquellos que tienen cuatro o más de ellos (Swail, 2014). En la figura 2.1 se ilustra tal situación. Además, la demografía rápidamente cambiante de la población estudiantil sugiere que se actualice la comprensión de las variables que predicen su abandono (Reason, 2009).

Figura 2.1 Incidencia de los factores de riesgo en las probabilidades de abandonar u obtener la titulación al cabo de seis años de iniciados los estudios.



Este modelo de participación en la educación superior caracteriza cada vez más a los estudiantes en Europa (RENLHA, 2011) y otras regiones, orientándose a la conformación de una nueva mayoría (Boston et al., 2012; RENLHA, 2011; Tillman, 2002; Wyatt, 2011).

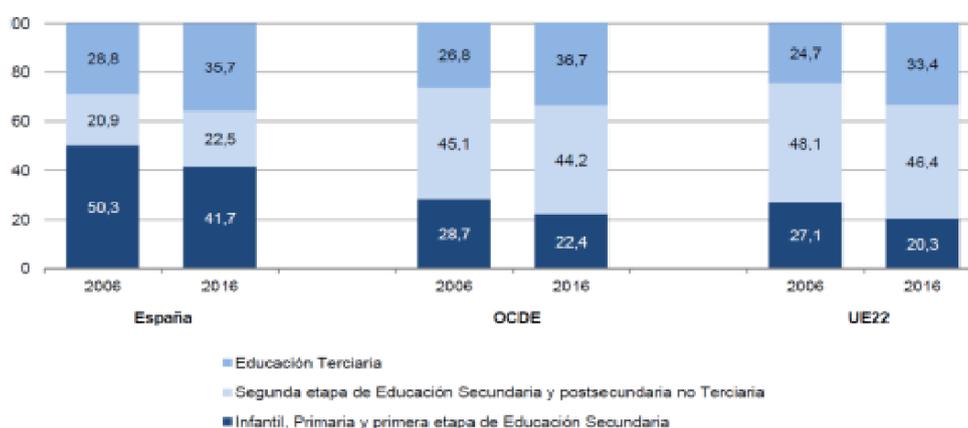
¹¹ Los factores de riesgo son las características de los estudiantes adultos no tradicionales descritos por Watson (2012) y que figuran en esta documento.

Acceso a las universidades españolas

Las universidades españolas también se encuentran inmersas en esta realidad, el número de sus estudiantes adultos aumenta (Cruz et al., 2010), dibujando un nuevo perfil de estudiante (Ariño et al., 2008; Daza & Alcaide, 2013; Sánchez & Elías, 2017; Soler, 2013), al tiempo que el número de sus estudiantes convencionales disminuye (Angoitia & Rahona, 2007). Sus características son similares a las ya referidas previamente, pero con algunas particularidades propias de esta región. Estos estudiantes tienden a abandonar la universidad con más frecuencia que sus compañeros tradicionales aun teniendo un buen rendimiento (Sánchez & Elías, 2017).

En la etapa comprendida desde el año 2000 al 2016, el nivel de formación de la población adulta de 25 a 64 años mejoró en España, en el sentido de que la población con educación terciaria evolucionó del 23% al 35.6%, al tiempo que la población con estudios hasta la primera etapa de la Secundaria disminuyó del 62% al 41.7% en el mismo periodo (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014, 2017). Una ilustración que compara la evolución de la formación de la población adulta de 25 a 64 años del año 2006 y 2016 se observa en la figura 2.2.

Figura 2.2 Evolución del nivel de formación de la población adulta de 25 a 64 años (2006-2016)



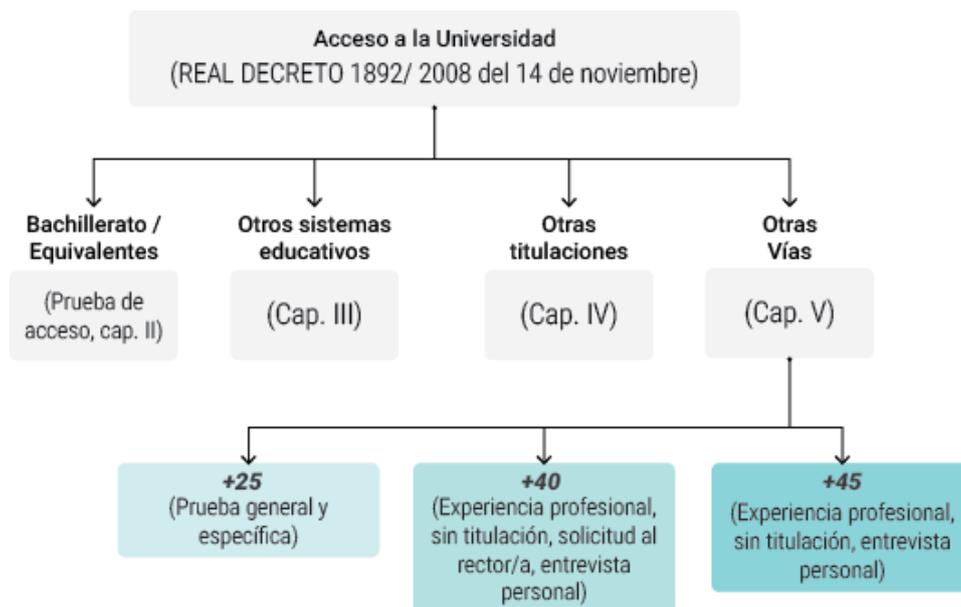
Fuente: (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017)

La mejoría del nivel de formación de la población adulta de 25 a 64 años se facilita con la posibilidad de acceso a las universidades españolas¹² a través, no solo de las vías convencionales: el bachillerato y equivalentes, otros sistemas educativos, otras titulaciones, sino de otras vías de acceso especiales para los mayores de 25 años, mayores de 40 años y mayores de 45 años, que tienen una característica común: la falta de una titulación habilitante para el efecto; si bien constituyen un pequeño porcentaje del total de estudiantes universitarios, corren un mayor riesgo de abandonar la universidad (Boldbaatar, 2014). Tales vías son expuestas en la figura 2.3.

¹² El acceso a las universidades españolas está regulado por el Real Decreto 1892/2008 que especifica para cada colectivo sus requerimientos específicos.

Las vías convencionales o frecuentes han ido cediendo ante las vías especiales las posibilidades de acceso a la universidad para los estudiantes cada vez más diversos: personas de más de 25, 40 y 45 años de edad, que provienen de distintos orígenes, clases sociales diversas y características personales muy diferentes. Así, “uno de cada cuatro estudiantes formó parte de estos grupos, aunque los datos enmascaran un rango importante de diversidad, con predominio de estudiantes y trabajadores mayores en las universidades públicas de educación a distancia” (Figuera & Torrado, 2015).

Figura 2.3 Vías de Acceso a la Universidad



Fuente: (Gairín et al., 2013)

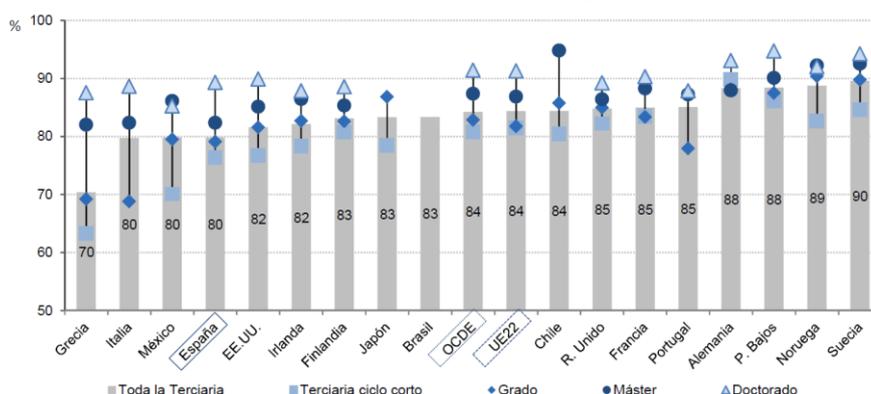
La apertura y flexibilización de los referidos sistemas de acceso, que posibilitan el reconocimiento de las competencias adquiridas en otros contextos y diversifican el alumnado, pueden estimular el aprendizaje a lo largo de la vida y consecuentemente mejorar las oportunidades de empleo (García-Rodríguez et al., 2014).

Ciertamente, un mayor nivel de educación en la población de 25 a 64 años está correlacionado con una tasa de empleo más alta e ingresos relativos más elevados, no solo en España, sino en la OCDE¹³, en la UE22¹⁴ y en otros países, como puede observarse en la figura 2.4. En España las personas con estudios terciarios ganan un 53% más que las que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria y estos un 29% más que las que han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017).

¹³ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presenta una compilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 34 Estados Miembros de esta Organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros ocho países que forman parte del G20.

¹⁴ UE22 son los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a OCDE: Alemania, Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suecia.

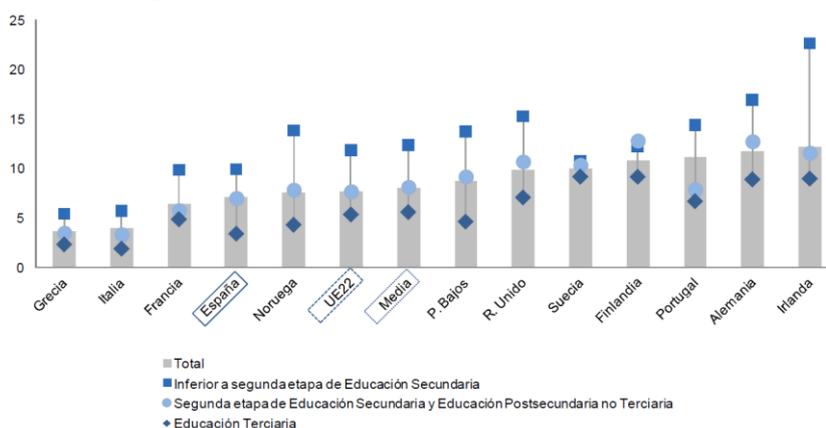
Figura 2.4 Porcentaje de población empleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación (2016).



Fuente: (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017).

De ahí, las vías especiales de acceso a la educación superior en España¹⁵ se justifican plenamente no solo por la situación económica y educativa del país, sino además por las exigencias provenientes del Espacio Europeo de Educación (García-Rodríguez et al., 2014). Es más, los niveles de educación más altos inciden incluso en los niveles de salud, específicamente se informa que la depresión tiene una mayor incidencia en quienes poseen niveles de educación más bajos. La diferencia en España entre aquellas personas que solo tienen la primera etapa de Educación Secundaria y las que alcanzaron la Educación Terciaria es superior en algo más de tres veces (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017). Una ilustración al respecto es expuesta en la figura 2.5.

Figura 2.5 Porcentaje de adultos que informan tener depresión, por nivel educativo (2014)



Fuente: (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017)

Es así como la captación de los estudiantes mediante otras vías, el acceso y su retención deberían ser viabilizados a través de diversas actuaciones específicas para tal fin (Gairín et al., 2013; García & Troyano, 2010; Rodríguez & Díaz, 2008); en tal sentido, se debe prestar atención a diversos aspectos,

¹⁵ La Ley 4/2007 y el Real Decreto 1892/2008 regulan las nuevas vías de acceso que corresponden a los “mayores de 40 años” y a los “mayores de 45 años”.

que abarcan desde la estructuración de los cursos, hasta su concepción de forma participativa y colaborativa, teniendo en cuenta contenidos, destinatarios, recursos, temporalización, etc. (Cabero & Fernández, 2016).

Dada la relevancia que estos estudiantes otorgan tanto a las relaciones sociales, la aplicabilidad inmediata de los aprendizajes como a sus experiencias previas, se impone una adaptación metodológica ajustada al estilo de aprendizaje de los adultos, “*adult learning style*” (Gairín et al., 2013; Knowles et al., 2012), cuyos principios básicos¹⁶ aluden a una mayor responsabilidad, autonomía, claridad y orientación a los objetivos por parte de los estudiantes adultos.

Estas peculiaridades señaladas pueden facilitar la implementación de estrategias didácticas de carácter cooperativo que beneficiarían a la docencia universitaria (Cabero & Fernández, 2016; García-Rodríguez et al., 2014; Knowles et al., 2012; LeNoue et al., 2011) en coherencia con los principios básicos sustentados por la teoría de “*adult learning style*” (Knowles et al., 2012).

En tal sentido, la utilización de estrategias cooperativas de aprendizaje puede fomentar la autonomía de tales estudiantes y su capacidad de trabajar en equipo (García & Troyano, 2010; Thomas & Jamieson, 2011), con el potencial de mejorar los resultados del aprendizaje (Hrastinski & Aghaee, 2012). Una muestra de tales estrategias podría ser la “Tutoría entre compañeros”¹⁷ (Fernández et al., 2010), la que debería ser adaptada a los principios básicos de la educación de adultos.

Así también, puede estimular la conformación de redes sociales, cuya importancia se justifica al considerarla un recurso del capital social, o de soporte mutuo, que los ayude a superar los problemas internos y externos (Thomas, 2002), cuyo uso apropiado fomenta la interacción y el desarrollo del sentido de comunidad (Le Noue et al., 2011).

En particular, el estudiante adulto aprende más cuando los nuevos conocimientos, la comprensión, las habilidades, los valores y las actitudes se presentan en un contexto de aplicación a situaciones de la vida real (Knowles et al., 2012). El aprendizaje de estos estudiantes supone cambios de actitud, comportamiento, conocimiento y comprensión; además de habilidades técnicas, cognitivas y sociales, y de pensamiento subjetivo y objetivo (Baxter, 2012; Ormrod, 2011). Si bien conducen a un enriquecimiento en lo personal y en la convivencia, no se puede prescindir de un importante esfuerzo por parte de los estudiantes (Rodríguez & Díaz, 2008), quienes desean ahorrar o minimizar tales esfuerzos debido a los múltiples roles que tratan de compatibilizar.

¹⁶ Los principios de Knowles son: 1. El autoconcepto del adulto se mueve de una personalidad dependiente hacia una autodirigida; 2. El adulto acumula un creciente repertorio de experiencia que se convierte en rico recurso de aprendizaje; 3. La disposición de un adulto a aprender está relacionada con tareas de desarrollo de su rol social; 4. Hay un cambio en la perspectiva del tiempo de aplicación del conocimiento, de una futura a una inmediata aplicación, por lo que el adulto está más centrado en el problema que en el aprendizaje; 5. Está principalmente orientado por motivaciones internas, más que por externas; 6. Necesitan conocer la razón para aprender algo (Merriam, 2018).

¹⁷ “Tutoría entre compañeros (PTEC)” es un programa en el que estudiantes con más conocimientos y habilidades, de diferentes edades y cursos, luego de proceso de formación, facilitan ayuda, con un rol fijo, a otro estudiante para aprender en trabajo cooperativo de pareja (Fernández et al., 2010).

Asimismo, la adaptación metodológica debe considerar sus características personales y sus restricciones temporales que inducen a la utilización de espacios virtuales de aprendizaje, cuya característica básica constituye la flexibilización de sus horarios (Rodríguez & Díaz, 2008) y su potencialidad para adaptarse a momentos y lugares de aprendizaje diversos e incluso a distintos estilos de aprendizaje.

Los criterios utilizados en cada sistema de acceso a programas oficiales de nivel terciario sin haber concluido los estudios previos habilitantes son disímiles en los diversos países, si bien existe coincidencia en que son estudiantes adultos que han superado la edad tradicional de ingreso a la universidad, comprendida entre los 18 y 20 años y que lo hacen mediante otras vías de acceso como las de mayores de 21, 23, 25 años en algunos países o de mayor edad (Gairín et al., 2013).

Es más, cada sistema de acceso en España tiene sus propias características (Ruiz & Fernández, 2013). Así, el de la universidad de Cataluña es semejante al del País Vasco, en cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas correspondientes a las modalidades para mayores de 25, 40 o 45 años; sin embargo el de la Comunidad Valenciana, por los resultados superiores, se revela diferente (Ruiz & Fernández, 2013). En efecto, la simple inclusión de otras vías de acceso a la universidad no será suficiente para promover una mayor equidad; se necesita que las instituciones de educación superior brinden respuesta a las necesidades de esos colectivos para evitar el fracaso y el abandono (González Monteagudo, 2010).

En este afán, el acceso y la retención no solo deben ser explicados, desde la perspectiva institucional, en términos de probabilidades estadísticas ligadas a factores socio demográficos, sino que es necesario también indagar sobre el sentido que los estudiantes otorgan a su educación; esta convicción condujo al proyecto europeo RANLHE a estudiar desde un enfoque narrativo y biográfico las trayectorias formativas y personales de los estudiantes no tradicionales, dentro de las complejas tramas sociales, culturales e institucionales en que se desarrollan las carreras de los estudiantes (González Monteagudo, 2010). Se alude a la necesidad de adoptar un enfoque de ciclo de vida, "*lifecycle approach*", que implica apoyar a los estudiantes no solo para el acceso a la universidad, sino durante su estancia en ella y más allá para la retención y logro académico, constituyéndose en una estrategia nacional (Atkins & Ebdon, 2014).

Abandono en las universidades españolas

El abandono es un fenómeno que afecta a todas las universidades españolas. La definición de abandono generalmente utilizada consiste en considerar que un estudiante abandona cuando no vuelve a matricularse en la misma titulación, trascurridos dos años de la última. Así, la media de la tasa de abandono en las universidades catalanas es de 33,6%, no habiendo diferencias significativas entre las universidades que son bastante homogéneas en este sentido (Gairín et al., 2010, 2014). La identificación de los motivos del abandono de los estudiantes universitarios en el contexto de la educación española se ha derivado de investigaciones descriptivas realizadas acerca de una institución o de una titulación particular, por lo que la posibilidad de transferencia de sus resultados deviene restringida (Feixas et al., 2015).

En parte el abandono existente, específicamente en Cataluña, es voluntario, natural e incluso necesario, cuando el estudiante accede a una carrera distinta a la que desea y que no responde a su vocación; pero las capacidades y la motivación del estudiante, también influyen en el abandono (Feixas et al., 2015).

Las primeras investigaciones sobre el abandono en España validaron y contextualizaron los modelos teóricos existentes y especificaron las causas y motivos del abandono (Cabrera et al., 1993; Latiesa, 1992); después aparecen nuevos indicadores de análisis (Fernández et al., 2010) y estrategias para evitar el abandono (Elias, 2008; Gairín et al., 2014). La decisión de abandonar se basa en un conjunto de circunstancias personales y contextuales que influyen en las decisiones de una manera significativa (Gairín et al., 2014). Las principales investigaciones en España atribuyen mayor importancia a las variables relacionadas al estudiante frente a las del contexto (Feixas et al., 2015).

Los motivos de abandono identificados por Gairín et al. (2014) son diversos y radican principalmente en:

- 1) la falta de motivación en el grado¹⁸, y, por lo tanto, la consiguiente dificultad para integrarse plenamente a la vida académica y universitaria;
- 2) las dificultades para conciliar la vida académica con el empleo;
- 3) la falta de independencia económica;
- 4) el hecho de que las instituciones no ofrecen programas interesantes desde un punto de vista profesional y metodológico;
- 5) la falta de servicios de apoyo a los procesos de aprendizaje y de integración de los estudiantes;
- 6) la falta de relevancia para la realidad del mundo de los negocios y el empleo.

Proseguir los estudios o abandonarlos es una decisión que puede ser tomada en cualquier momento, pero notablemente se presenta en algunas coyunturas específicas, entre las que se destaca el primer año en la universidad, por lo que la necesidad de reforzar la atención psicopedagógica y la orientación personal y académica en esa oportunidad es de relevancia (Feixas et al., 2015).

Abandono en la UOC

La tasa total de abandono de la UOC representa el 57.6% de los estudiantes y los abandonos del primer semestre representan el 25%, casi la mitad del total de abandonos, porcentajes calculados sobre la base de la definición de abandono para la UOC antes mencionada, en la cual los estudiantes eligen no continuar después de un período o más de no matriculación (Grau-Valldosera et al., 2018). Entonces, el riesgo de abandono se puede cuantificar en un 80% para los estudiantes de la UOC que no se matriculan el segundo semestre, i.e. ocho de cada diez estudiantes que no se matriculan en el segundo semestre, abandonan (Grau-Valldosera et al., 2018).

¹⁸ La falta de motivación también se relaciona con la calidad del programa académico, por lo que una revisión de las metodologías de enseñanza es necesaria y para garantizar las actividades individuales y sociales con un efecto mayor.

Modelos de abandono

Está claro que no hay un único conjunto de variables que es capaz de predecir el abandono ya sea en un curso presencial o en un curso en línea (Holder, 2007; Lee & Choi, 2011; Perry et al., 2008; Street, 2010). No es creíble atribuirlo a una característica única del estudiante, del curso o del estudiante (Rovai, 2003). Se habla, más bien, de una constelación de factores que conduce al estudiante a la culminación exitosa de un curso en línea (Park & Choi, 2009).

Gran parte de la investigación se ha centrado en los estudiantes de universidades presenciales con edades tradicionales (Pascarella & Terenzini, 1980), mostrando que el asesoramiento académico, la conectividad social, la participación y el compromiso, la accesibilidad a los profesores y al personal de la universidad, los procedimientos administrativos en la universidad, las experiencias de aprendizaje significativas y los servicios de apoyo a los estudiantes contribuyen a la persistencia del estudiante (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993). En particular, los que abandonaron tuvieron percepciones inferiores, estadísticamente significativas, tanto de la conexión social como de la satisfacción con la accesibilidad de los profesores, comparándolos con los estudiantes que no abandonaron (Roberts & Styron, 2010).

Se han desarrollado una serie de modelos teóricos para explicar por qué los estudiantes persisten o no en los entornos tradicionales de educación superior; estos modelos han evolucionado con el tiempo para incluir las razones de la deserción entre los estudiantes no tradicionales, los estudiantes de minorías étnicas y otros.

Contexto presencial

Los constructos sobre el problema del abandono se agrupan en cinco categorías: psicológica, sociológica, económica, organizacional e interaccionista (Braxton et al., 1997; Tillman, 2002; Tinto, 1993).

Los modelos **psicológicos** enfatizan principalmente las variables individuales, se enfocan en la madurez de las características psicológicas del estudiante que influyen en su decisión de abandonar o no sus estudios; los **sociológicos** destacan los factores sociales, externos al estudiante, respecto a su injerencia en el abandono; los modelos **económicos** subrayan la percepción del estudiante acerca de los beneficios derivados de sus estudios y su capacidad o incapacidad para solventar los costos asociados a sus estudios, específicamente, desde el enfoque costo-beneficio; los **organizacionales** sostienen la importancia de las cualidades de la institución, los procesos y características organizacionales de la institución, sus variables pertenecen al ámbito operacional de las universidades y los modelos **interaccionistas** se sustentan en la interacción entre el estudiante y la universidad, en la integración social y académica del estudiante, ambas dependientes de las experiencias del estudiante durante su permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso y sus características individuales (Braxton et al., 1997; Tillman, 2002).

Modelos psicológicos

En este orden de ideas, la decisión de abandonar o no, desde la perspectiva psicológica, es la materialización de “una intención conductual”, relacionada fundamentalmente con las conductas previas, la actitud hacia el abandono y las normas subjetivas sobre el punto (Fishbein & Ajzen, 1975). Otras variables incorporadas son las percepciones del estudiante y el análisis de su vida universitaria (Attinasi, 1986), la perseverancia, las pautas de elección y el desempeño futuro determinado por su autoconcepto académico, influenciado, a su vez, por el rendimiento académico previo, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito en las que intervienen el apoyo y estímulo de la familia (Ethington, 1990). Otro modelo propuesto se basa en los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social¹⁹ (Bean & Eaton, 2001).

En esta línea de pensamiento, los elementos de tres marcos teóricos: 1) la teoría del valor-expectativa, EVT²⁰, 2) la teoría de los objetivos²¹, GT y 3) la teoría de la autodeterminación, SDT²² se conceptualizan en un nuevo modelo cognitivo combinado, expuesto en la figura 2.6, que explica la persistencia académica, i.e., los desafíos que enfrentan los adultos cuando vuelven a estudiar, principalmente aquellos con bajas habilidades académicas (O’Neill & Thomson, 2013), quienes traen consigo creencias bajas de autoeficacia académica basadas en experiencias pasadas, o carecen de las habilidades necesarias para navegar en un entorno académico que es significativamente diferente de lo que han experimentado en el pasado (Barbatis, 2010; Cho & Karp, 2013; Schreiner et al., 2011).

En este modelo, la motivación se describe como la disposición tanto para iniciar como para mantener el esfuerzo hacia una meta, pero la persistencia es una cualidad que apoya y aumenta el esfuerzo a medida que la motivación inicial mengua; a medida que disminuye la motivación, la volición se apodera de la motivación y refuerza la persistencia en la búsqueda de un objetivo. La **resiliencia** es otro término que define la calidad personal de emplear la persistencia para superar los obstáculos para alcanzar los objetivos (O’Neill & Thomson, 2013)

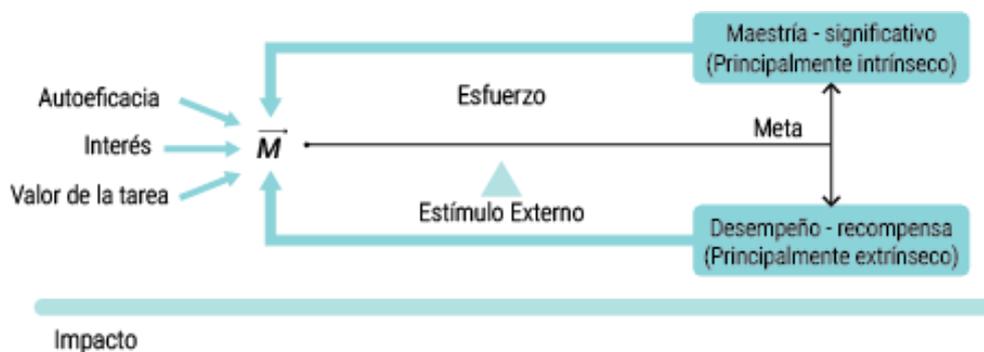
¹⁹ Este modelo psicológico se apoya en 1) Teoría de actitud y comportamiento derivada de su modelo; 2) Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar a un entorno nuevo y adaptarse; (3) Teoría de autoeficacia, una percepción individual de tener capacidad para realizar tareas; (d) Teoría de atribución, un fuerte sentido individual de control interno. Se resalta el compromiso de la institución de proveer facilidades, en forma de servicios, que auxilien la integración social y académica del estudiante (Bean & Eaton, 2001).

²⁰ EVT sostiene que las expectativas y los valores contribuyen directamente en las elecciones realizadas y explica la relación entre los factores que contribuyen a la motivación de los estudiantes, i.e., las expectativas de tener éxito académico, i.e. obtener un título y la percepción del valor de este logro influyen directamente en las decisiones que se toman. Las expectativas están influenciadas por muchos elementos, siendo la creencia del individuo en su capacidad para realizar la tarea una muy importante, conocida como creencias en las habilidades (Eccles & Wigfield, 2002) o creencias de autoeficacia, así denominada en la teoría cognitiva social de Bandura (2006), citado por O’Neill & Thomson (2013). En cuanto al valor asignado al logro se identifican cuatro componentes: 1) valor del logro o importancia, 2) valor intrínseco o disfrute personal, 3) valor de utilidad y 4) el costo o nivel de esfuerzo o emoción que implica llevar a cabo la tarea (Wigfield y Eccles, 2000). Para los estudiantes adultos el valor de la utilidad y el costo desempeñan un papel importante (O’Neill & Thomson, 2013).

²¹ GT afirma que los estudiantes que establecen metas académicas individualizadas y claramente definidas estarán más motivados para mantener sus esfuerzos con el fin de alcanzar su meta (O’Neill & Thomson, 2013; Wigfield & Cambria, 2010). Las metas pueden ser de dominio y de rendimiento, proporcionadas por la motivación intrínseca y extrínseca respectivamente. Las investigaciones actuales hablan sobre un trabajo conjunto de ambas metas para promover la motivación y el logro académico, si bien el establecimiento de metas no siempre es suficiente (Lent et al., 1986).

²² SVT aplicada a la educación sostiene que cuando el estudiante tiene interés en su aprendizaje, da valor a su educación y tiene confianza en sus propias capacidades y atributos significa que está intrínsecamente motivado e internaliza valores y procesos regulatorios, sugiriendo que estos procesos resultan en aprendizaje de alta calidad y comprensión conceptual, así como un mejor crecimiento y ajuste personal (Deci et al., 1991): Tiene similitudes con GT y EVT y se basa en la comprensión del impacto que la motivación extrínseca e intrínseca tiene sobre el aprendizaje.

Figura 2.6 Modelo cognitivo combinado



Fuente: (O'Neill & Thomson, 2013).

En este modelo, la motivación se describe como la disposición tanto para iniciar como para mantener el esfuerzo hacia una meta, pero la persistencia es una cualidad que apoya y aumenta el esfuerzo a medida que la motivación inicial mengua; a medida que disminuye la motivación, la volición se apodera de la motivación y refuerza la persistencia en la búsqueda de un objetivo. La **resiliencia** es otro término que define la calidad personal de emplear la persistencia para superar los obstáculos para alcanzar los objetivos (O'Neill & Thomson, 2013).

En la Figura 2.6, la autoeficacia, el interés o compromiso y el valor de la tarea se consideran los principales factores que contribuyen a la motivación, representados por $M \rightarrow$ con contribuciones también hechas por la retroalimentación tanto de las metas de dominio como de desempeño. El símbolo de vector sobre la M para la motivación demuestra un componente de direccionalidad a la motivación o hacia una meta. Los factores que contribuyen a la motivación actúan como una fuerza de empuje mientras que la meta o el deseo de alcanzar la meta representa una fuerza de atracción, pero también retroalimentan para motivar al individuo a lograr lo propuesto.

El nivel de persistencia depende de múltiples factores: la fuerza de la motivación de un individuo, el valor personal de su objetivo, la cantidad de esfuerzo que el individuo está dispuesto a aplicar para alcanzar el objetivo y las urgencias provenientes a veces de estímulos externos (O'Neill & Thomson, 2013).

La persistencia, desde la perspectiva individual, i.e., a través de los ojos del estudiante, no es más que una manifestación de la motivación (Bandura, 1989; Graham et al., 2013), consecuentemente, se propone el modelo conceptual de la motivación y persistencia institucional de Tinto (2017), ilustrado en la figura 2.7, basada en el trabajo de Bean & Eaton (2001) y la investigación de Allen (1999)²³, en parte similar a la perspectiva de la teoría de autodeterminación (Tinto, 2017).

²³ La motivación no tiene impacto en el rendimiento académico, pero tiene un efecto significativo sobre la persistencia de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, no así para los otros estudiantes. Un fuerte deseo de logro puede verse como un componente importante de la motivación del estudiante para completar la universidad (Allen, 1999).

Figura 2.7 Modelo de Motivación del estudiante y Persistencia institucional de Tinto



Fuente: Tinto (2017)

Se afirma que las experiencias de los estudiantes en la vida universitaria impactan en su motivación; de ahí que la motivación resulta moldeada no solo por los objetivos del estudiante al matricularse y por el comportamiento y las interacciones del estudiante en la universidad, sino principalmente por la percepción de tales interacciones y los significados que el estudiante deriva de ellas, respecto de su capacidad de éxito o autoeficacia, su sentido de pertenencia y el valor que le asigna a sus estudios (Tinto, 2017).

Junto al reconocimiento de la complejidad del fenómeno del abandono y la existencia de otros modelos que lo precisan y completan desde otras perspectivas, se enfatiza la comprensión de cómo las percepciones de los estudiantes moldean sus decisiones de persistencia y cómo las acciones institucionales influyen, a su vez, en esas percepciones (Tinto, 2017).

Una comprensión más holística del fenómeno puede ayudar a las instituciones a estructurar mejor sus acciones y servicios en beneficio de los estudiantes, principalmente, de los más vulnerables (Barbatis, 2010; Cho & Karp, 2013; O'Neill & Thomson, 2013; Tinto, 2017).

Modelos sociológicos

Bajo una mirada sociológica, el suicidio, según la teoría de Durkheim, varía en razón inversa al grado de desintegración de un individuo de los grupos sociales de los que forma parte. En base a esta teoría, el abandono es el resultado de la desintegración del estudiante de su vida universitaria, influenciado por los factores externos; la integración académica, la integración social, el estado socioeconómico, el género, la calidad de la carrera y el promedio de notas en cada semestre son variables predictivas del abandono (Spady, 1970). Este autor afirma que el ambiente familiar influye tanto sobre el potencial académico, que también afecta al rendimiento, como a la congruencia normativa que actúa directamente sobre el rendimiento académico, el apoyo de pares y la integración social.

En el supuesto de que las referidas influencias confluyan en un sentido negativo, se deriva un rendimiento académico insatisfactorio, un nivel bajo de integración social que incita, a su vez, a un menor compromiso institucional e insatisfacción, en general, encaminándose a una alta probabilidad

de abandono; al contrario, si tales influencias concurren en un sentido positivo y son congruentes con la situación inicial, se alcanza un desarrollo académico y social en concordancia con las propias expectativas del estudiante y con las de la institución, influyendo significativamente en su retención en la universidad (Spady, 1970).

Modelos económicos

Referentes de la perspectiva económica son St. John et al. (2000), Bernal et al. (2000) Cabrera et al. (1992). Una manifestación de ellos es el denominado **modelo economicista** que explica el abandono del estudiante como su preferencia por la posibilidad de inversión de su tiempo y sus recursos en otra actividad que le reporte mayores beneficios que los obtenidos en la universidad (St. John et al., 2000). Desde esta perspectiva, surgen las ayudas financieras a estudiantes no tradicionales, o con pocos recursos económicos, considerados importantes no solo porque iguala oportunidades entre los estudiantes, sino también porque facilita su integración en los componentes académicos y sociales de la universidad e influye, por tanto, en su compromiso de permanencia (Cabrera et al., 1992).

En esta perspectiva, el modelo *“College Choice Nexus Model”* argumenta que hay una conexión entre la elección de la universidad por parte de los estudiantes y su persistencia en ella; así, una vez que el estudiante accede a la universidad, dependiendo de los factores socio-económicos, habilidades académicas y los costos-beneficios esperados de su matriculación a la universidad, la persistencia es modelada por las experiencias académicas y universitarias, como el rendimiento académico y provisión de ayudas financieras (St. John et al., 2000).

Modelos organizacionales

Los modelos organizacionales sostienen que el abandono se halla influenciado por las cualidades de la organización en la integración social del estudiante (Berger, 2001; Kuh, 2002), la cual es afectada por la calidad de la docencia, el aprendizaje activo (Braxton et al., 1997), el apoyo académico y los servicios de salud, deportes, cultura, biblioteca, laboratorios, etc.

La revisión de la investigación existente acerca de los aspectos organizacionales de la universidad y sus efectos sobre los estudiantes condujo a agruparlos en dos categorías: una trata las características demográfico-estructurales de las instituciones y la otra las dimensiones del comportamiento organizacional; ambas influyen en la experiencia del estudiante en la universidad (Berger & Milem, 2000), las cuales, a su vez, influyen en la persistencia de los estudiantes (Davidson & Wilson, 2017; Museus, 2014; Tinto, 2017).

Sin embargo, ninguno de los modelos organizacionales identifica o profundiza aspectos concernientes a la organización interna de la universidad como las estructuras, las configuraciones de los planes de estudios, las cuestiones presupuestarias y del personal de la universidad, las políticas institucionales como las relativas al tamaño de los cursos, o al reclutamiento de estudiantes, etc. todas ellos con un rol, directo o indirecto, en la conformación de las experiencias de los estudiantes

en la universidad (Terenzini & Reason, 2005) y que influyen en la persistencia de los estudiantes, como ya se afirmó.

En efecto, se reclama una profundización en variables como la organización sistémica y del personal o las relativas a las expectativas de las instituciones con sus estudiantes u otras como la flexibilidad de los planes de estudios, los planes de becas existentes, las metodologías utilizadas, la cultura organizacional o las variables pedagógicas, ya que los modelos organizacionales aprecian a las instituciones como generadoras de resultados (Fonseca & García, 2016). Todas estas variables son susceptibles de intervención por parte de las instituciones.

Más se estudia el abandono universitario a partir de la adaptación de los estudiantes a las instituciones, como se aprecia en los modelos interaccionistas del siguiente apartado; sin embargo, el creciente número de estudiantes no tradicionales alienta el abordaje del fenómeno a partir de otro enfoque: la adaptación de las instituciones a estos estudiantes, como se verá más adelante en el modelo CECE (Museus et al., 2017) en el apartado correspondiente a otros modelos.

Modelos interaccionistas

Se considera que el abandono de un estudiante resulta de la interacción entre el estudiante como un individuo y la universidad como una organización; la importancia de la interacción se deriva del significado que el estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la universidad (Braxton et al., 1997).

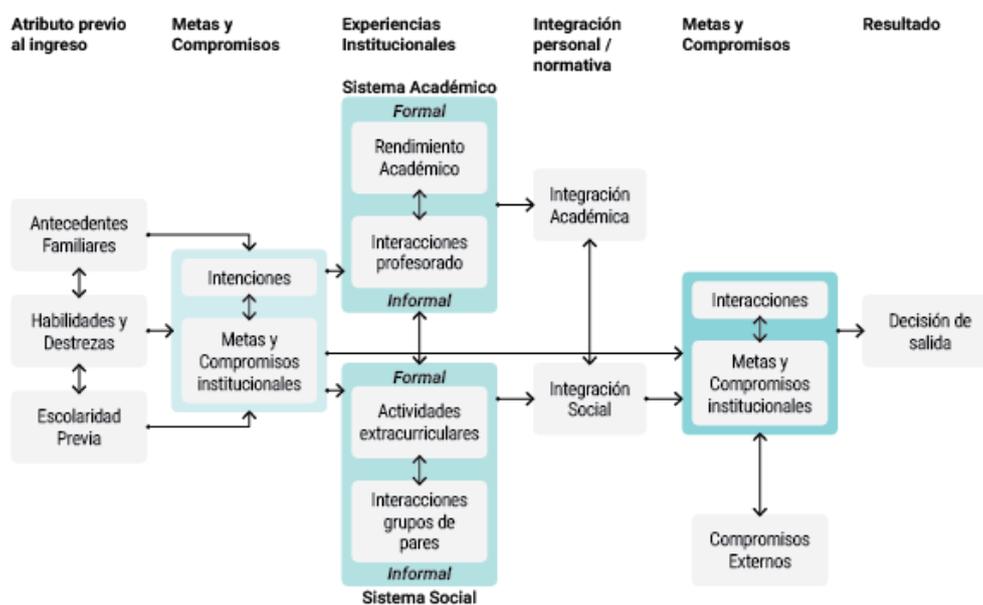
El modelo de Spady (1970) junto a la teoría de la elección racional sientan las bases del Modelo de Integración estudiantil "*Student Integration Model*" en el cual las interacciones del estudiante con el sistema académico y social de la universidad son las que estimulan o perjudican su permanencia en ella (Tinto, 1987). Es ilustrado en la figura 2.8.

Este modelo interaccionista, cuya influencia es decisiva en los autores posteriores y es aún de gran incidencia en los estudios actuales sobre esta temática, considera que el estudiante ingresa a la universidad con sus atributos personales, con el nivel socioeconómico y cultural de la familia, con sus valores y su experiencia académica previa, lo que influirá sobre su experiencia en la universidad, su adaptación y su compromiso con la institución y con el logro de su titulación (Tinto, 1975).

El compromiso con la obtención de la titulación se halla influenciado por la integración académica conformada por el rendimiento y el desarrollo intelectual; a su vez, la obligación con la institución depende de la integración social sustentada por las interacciones positivas con pares y docentes y la participación en actividades extracurriculares; es decir, mientras mejor sea su rendimiento académico y su integración social, existen menos posibilidades de que el estudiante abandone la universidad (Tinto, 1975). El modelo de Tinto presenta sucesivas mejoras en los años posteriores e incluso plantea, desde una perspectiva exclusivamente individual y no institucional, un modelo denominado de motivación y persistencia ya expuesto en el apartado correspondiente a los modelos

sicológicos. Así, se enfatiza la importancia de las comunidades de aprendizaje que facilitan el trabajo cooperativo, al considerar que los estudiantes aprenden más juntos que separados (Tinto, 2012).

Figura 2.8 Modelo de integración estudiantil de Tinto.



Fuente: Tinto (1987)

Con respecto a la integración académica se menciona que su influencia en el abandono es considerada más fuerte que la de los compromisos con la institución que conforman la integración social, en consecuencia considerada como un efecto indirecto (Pascarella & Terenzini, 2005).

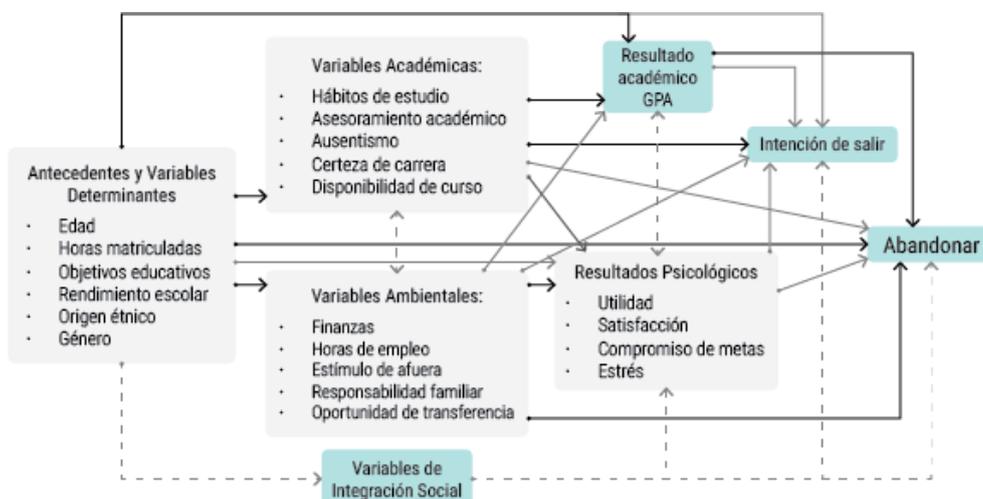
Otro modelo interaccionista que amplía el modelo de Tinto con las características del modelo de productividad laboral de Price (1977)²⁴ propone un Modelo Causal del Abandono del estudiante, en el cual la satisfacción con los estudios resulta similar a la satisfacción con el trabajo; el nivel de satisfacción determina el nivel del compromiso con la institución y éste la probabilidad de abandono (Bean, 1980).

En resumen, desde la visión interaccionista, se destacan las siguientes variables como influyentes en el abandono 1) falta de preparación,; 2) compromisos externos; 3) aislamiento social; 4) necesidades financieras; 5) interacción con profesores y 6) falla académica (Tillman, 2002).

En ese orden de ideas, un modelo de abandono para los estudiantes no tradicionales, ilustrado en la figura 2.9 postula que las variables ambientales, tales como las finanzas, las horas de empleo, el estímulo exterior, las responsabilidades familiares y la oportunidad de transferirse a otra universidad ejerce un mayor impacto en su decisión de abandonar que las variables académicas (Bean & Metzner, 1985).

²⁴ El abandono del estudiante en la educación superior es análogo al del empleado en su trabajo; es decir, el estudiante abandona su permanencia por razones similares a las del empleado cuando cambia de trabajo.

Figura 2.9 Modelo Conceptual de abandono del estudiante no tradicional.



Fuente: (Bean & Metzner, 1985)

Se sugiere que el Modelo Causal del Abandono debe ser verificado con una población más heterogénea y en diferentes tipos de instituciones de educación superior (Bean, 1980). Este modelo difiere del modelo de Integración Estudiantil de Tinto (1975) en que incorpora las variables ambientales con una influencia directa sobre el abandono (Anderson, 2011), reconociendo que la integración social tiene una baja influencia en el abandono del estudiante adulto no tradicional (Bean & Metzner, 1985). De hecho, la mayoría que abandona no aprecia la integración social como un factor de importancia cuando toma la decisión (Andrés et al., 1996; Bean & Metzner, 1985; Ethington, 1990).

Decisión que es influenciada principalmente por cuatro conjuntos de variables: 1) el rendimiento académico medido por el valor promedio de notas²⁵; 2) los resultados psicológicos y las variables académicas; 3) la experiencia académica previa, sobre todo de rendimiento escolar y metas educativas y 4) las variables ambientales (Bean & Metzner, 1985). Las variables ambientales comprenden elementos como: finanzas, horas de empleo, estímulo externo, responsabilidades familiares y oportunidades de transferencia, todos los cuales son externos a la universidad.

La principal diferencia en el proceso de abandono entre estudiantes tradicionales y no tradicionales radica en que los estudiantes no tradicionales se ven más afectados por el entorno externo que por las variables de integración social. En efecto, la integración social no es un factor importante en el proceso de abandono para los estudiantes no tradicionales; y, en consecuencia, no se incluye como un componente principal del modelo propuesto; en otras palabras, para los estudiantes no tradicionales lo que ocurre en sus vidas fuera del campus es más importante que lo que les sucede en el campus.

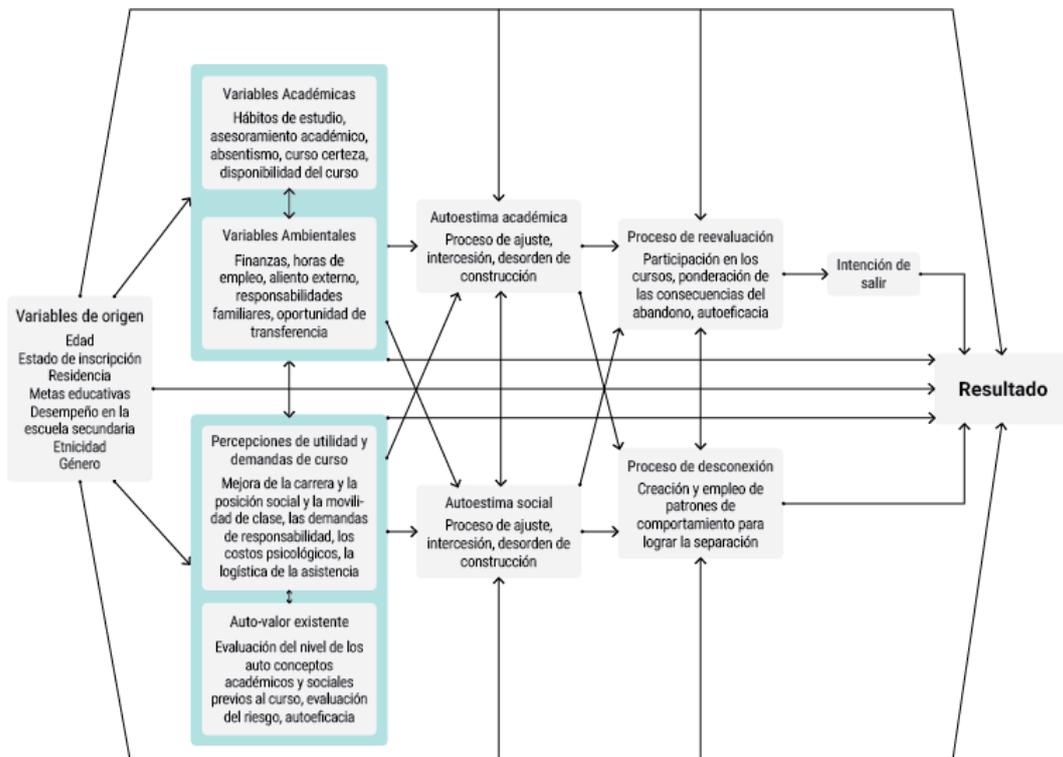
Si bien el modelo de Integración Estudiantil de Tinto y el modelo del abandono del estudiante no tradicional de Bean y Metzner han enfatizado diferentes dinámicas, también hay similitudes entre

²⁵ "Grade Point Average", (GPA), promedio de calificaciones.

las dos (Cabrera et al., 1992; Cabrera et al., 1993); así emerge un Modelo de Ajuste Estudiantil (Nora & Cabrera, 1996), basado en las similitudes entre los modelos anteriores e incluyen cuestiones tales como el estímulo de amigos y familiares (Nora, 1987), el empleo (Cabrera et al., 1993), la ayuda financiera (Cabrera et al., 1993), propios de los modelos económicos.

Otro modelo teórico de abandono del estudiante no tradicional, expuesto en la figura 2.10, sintetiza y amplía los modelos del abandono del estudiante no tradicional de Bean and Metzner (1985) con los modelos de Integración estudiantil de (Tinto, 1987) y la teoría de Bean (1980).

Figura 2.10 Modelo Teórico del abandono del estudiante no tradicional.



Fuente: (Wylie, 2005)

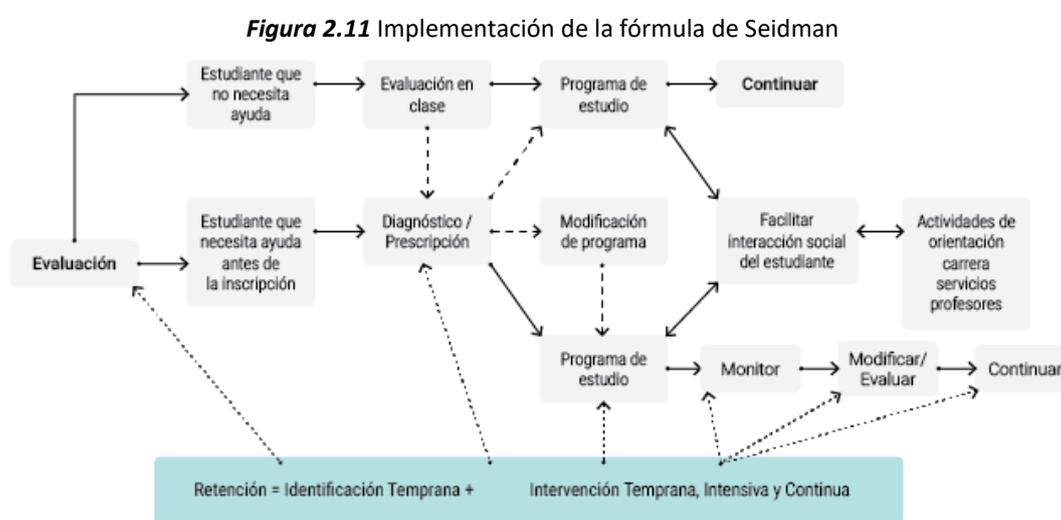
Este modelo plantea que el estudiante no tradicional, específicamente el maduro y trabajador, está en permanente y continua reevaluación de su permanencia en los estudios universitarios, no sólo en los momentos críticos de su carrera universitaria²⁶, sino cada vez que la auto percepción del estudiante se vea afectada negativamente en conjunción con el incremento de patrones de conducta conducentes al abandono, i.e. asistencia esporádica, participando así de un proceso cíclico y continuo que lo va apartando de su compromiso con el estudio (Wylie, 2005). Este autor propone que los factores intervinientes en la espiral de toma de decisiones del estudiante son los siguientes: 1)

²⁶ Puntos críticos son considerados antes de acceder a la universidad, al matricularse, a las 6 a 8 semanas de iniciado el curso, al finalizar el primer semestre o re matricularse al siguiente semestre, etc.

antecedentes; 2) académicos; 3) ambientales; 4) percepción de la utilidad del curso²⁷ y 5) autoestima de una forma cíclica y continua lo va apartando de su compromiso con el estudio (Wylie, 2005).

Wylie (2005) propone que las causas del abandono pueden ser encontradas en la interacción de varios auto-conceptos del estudiante; las atribuye, principalmente, al desorden que podría experimentar el estudiante en su autoestima social y académica, que inevitablemente lo conduciría hacia la formación de la intención de abandonar (Wylie, 2005).

Por otra parte, una fórmula sucinta de la retención del estudiante, que tiene como base la teoría de Tinto, es la siguiente $RET = EID + (E + In + C)IV$. Esto es RETention = Early iDentification + (Early + Intensive + Continuous) InterVention (Seidman, 2005)²⁸. Conceptualiza un modelo inclusivo que describe la persistencia para todos los tipos de estudiantes, incluyendo a los estudiantes tradicionales y no tradicionales, a las minorías, y a quienes asisten a universidades presenciales o virtuales (Seidman, 2005). Este modelo es ilustrado en la figura 2.11.



Significa que para retener a un estudiante, su necesidad de ayuda debe ser identificada tan pronto como sea posible; el tipo de ayuda que necesita debe ser determinado, ya sea académica, sea social o ambas (Seidman, 2005; Tinto, 2012). Para que los programas de intervención orientados a la retención tengan éxito, deben ser lo suficientemente potentes como para producir un cambio, por tanto se necesita identificar a tiempo y llevar a cabo la intervención con intensidad y continuidad (Swail, 2014).

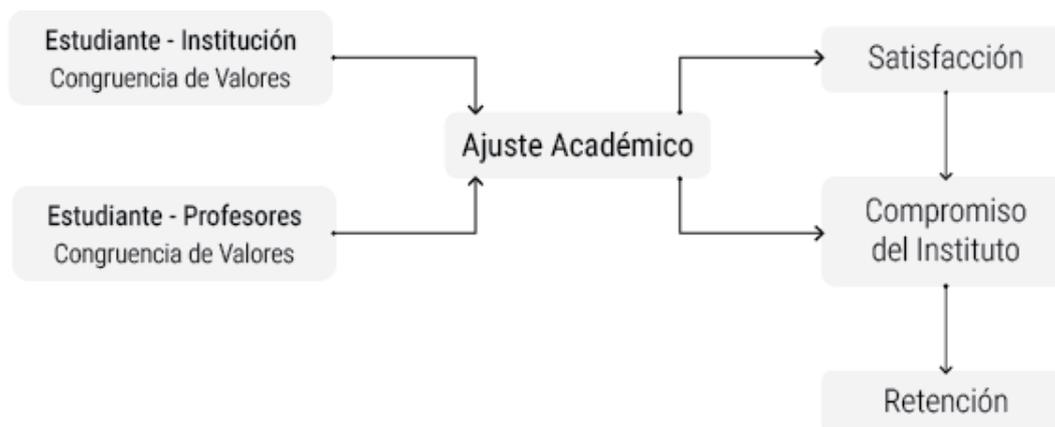
Sobre la base de que el estudiante actual está más orientado a considerar la educación como un producto a ser adquirido y espera satisfacción de la institución proveedora, se plantea otro modelo

²⁷ Se refiere a la evaluación, por parte del estudiante, de los aspectos positivos y negativos de su participación en el curso; considera los aspectos intrínsecos como los preceptos respecto a la mejoría que le provocará la movilidad social y la carrera, los costos psicológicos como el estrés y el nivel de compromiso con el curso; también considera los aspectos extrínsecos como las presiones positivas y negativas generadas por las expectativas de otros.

²⁸ T de A. RETención = Identificación temprana + (Continua + Temprana+ Intensiva)Intervención

de retención y satisfacción del estudiante, representado en la figura 2.12. El modelo de retención y satisfacción del estudiante postula la congruencia entre los valores del estudiante y la institución y la congruencia entre los valores del estudiante y los profesores para determinar su adaptación tanto académica como institucional; este modelo aborda los aspectos del ajuste académico, la satisfacción y el compromiso institucional con la retención, sin considerar las características de los antecedentes de los estudiantes (Schertzer & Schertzer, 2004).

Figura 2.12 Modelo de retención y satisfacción del estudiante



Fuente: (Schertzer & Schertzer, 2004)

Modelos socio-culturales

Desde otra perspectiva, la integración, entendida como Tinto (1975, 1993)²⁹, constituye la coerción de valores de una cultura a otra, en la cual los pertenecientes a la cultura subordinada asumen la responsabilidad, dada su ineptitud, de ajustarse a la cultura dominante (Tierney & Jun, 2001). La teoría de la construcción social de la realidad representada por Tierney, entre otros, afirman que el modelo de Tinto no representa las dinámicas de la integración, por el uso inadecuado del concepto de cultura y por no ser aplicable a estudiantes que no sean blancos (Tierney, 1992). Los teóricos socio-culturales pretenden llegar a un modelo complejo que aborde cómo la clase social y la función cultural, así como las instituciones, la pedagogía y la experiencia de vida del estudiante, interactúan en la decisión de abandonar o no (Lynch & Baker, 2005). En tal sentido, se subraya la importancia de la validación cultural, “*cultural validation*”, de los antecedentes y las identidades de los estudiantes para promover su éxito (Rendon, 1994). La validación implica demostraciones de reconocimiento, respeto y aprecio por parte de los docentes y el personal hacia los estudiantes y sus comunidades, ya sea como validación académica o interpersonal³⁰ (Hurtado et al., 2015).

²⁹ El proceso de integración ocurre cuando el estudiante se adapta a los valores, normas, y patrones de conducta del ambiente universitario (Tinto, 1975, 1993).

³⁰ La validación académica ocurre cuando los agentes ayudan a los estudiantes a confiar en su capacidad de aprender y de ser un estudiante universitario y la interpersonal ocurre cuando participan en el desarrollo personal de los estudiantes, en su ajuste social a la universidad y proporcionan capital social, asociado con expectativas y resultados académicos positivos (Museus & Neville, 2012)

Las experiencias de validación por parte del profesorado y el personal tienen efectos directos sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes, que mitigan la discriminación y los prejuicios en los grupos sub representados³¹ y aumentan las probabilidades de persistencia en estos grupos (Hurtado et al., 2015). De manera similar, los estudiantes universitarios, en especial los pertenecientes a grupos sub representados, que afirmen sus propias identidades culturales, aumentarán sus posibilidades de graduarse (Tierney, 1999).

Se identifica el bagaje cultural del estudiante como un elemento esencial para el éxito académico y se enfatiza la importancia de la integridad cultural, "*cultural integrity*"³², descrita como programas, estrategias de enseñanza o prácticas culturalmente relevantes que intencionalmente involucran los antecedentes culturales de los estudiantes, apelando a los orígenes raciales y étnicos de los estudiantes de una manera positiva en el desarrollo de sus pedagogías y actividades de aprendizaje para alcanzar mayores probabilidades de éxito en la universidad y transferir el problema de la desigualdad educativa del estudiante a la institución (Tierney & Jun, 2001). Se destaca la importancia de este concepto en el rendimiento académico (Deyhle, 1995).

Los estudiantes necesitan no solo de capital económico, sino también de capital cultural³³ y de integridad cultural con el fin de tener éxito en la universidad (Tierney, 1999). El modelo que ofrece Tierney está en divergencia con algunos de los principios o rasgos básicos de los modelos clásicos de abandono.

En ese orden de ideas, emerge el enfoque socio-cultural como una actualización de las teorías de la reproducción social basada en los conceptos de capital cultural y "*habitus*"³⁴ sostenida por Bourdieu & Passeron (1979). Por su parte, el "*habitus*" institucional determina las prácticas de la universidad, por ejemplo, la flexibilidad, la voluntad de cambiar y la medida en que abraza o suprime la diversidad (Thomas, 2002), estas cuestiones se hallan profundamente incorporadas y subconscientemente informan a la práctica, que aunque sea un concepto dinámico, el cambio se produce lentamente (Thomas, 2002).

Así, un "*habitus*" institucional inclusivo, es decir, que aprecia la diversidad, en el que un estudiante encuentra una mayor aceptación y respeto a sus propias prácticas y conocimientos, promoverá un mayor nivel de persistencia en la universidad; en cambio, uno en el cual el estudiante siente que sus prácticas sociales y culturales son inadecuadas y que su conocimiento tácito está infravalorado, promoverá el abandono (Hurtado et al., 2015; Thomas, 2002).

³¹ Los grupos de estudiantes sub representados son todos aquellos grupos minoritarios ya sea por su origen étnico, género o cualquier otra circunstancia.

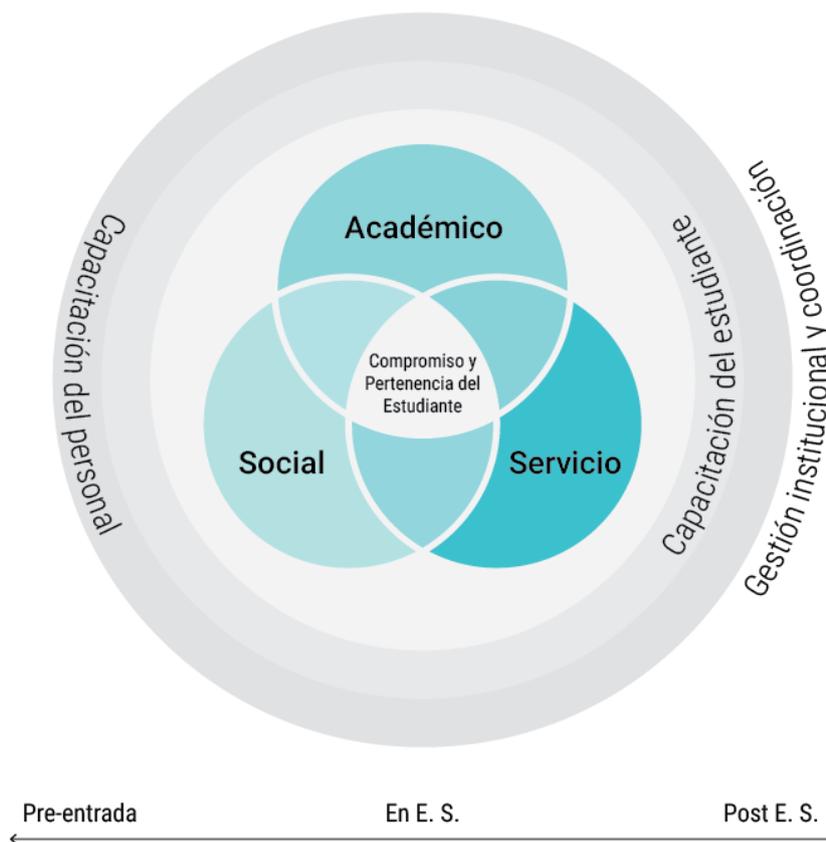
³² La integridad cultural, en el contexto de la escolaridad, como los programas y estrategias de enseñanza que involucran a los grupos de estudiantes minoritarios de una manera positiva hacia el desarrollo de pedagogías y actividades de aprendizaje más relevantes y orientados hacia su éxito (Tierney, 1999).

³³ El capital cultural se refiere al conjunto de competencias lingüísticas y culturales que los individuos heredan por su identidad de clase, raza y género (Tierney & Jun, 2001).

³⁴ "*Habitus*" es usado para referirse a las normas y prácticas de clases o grupos sociales particulares (Bourdieu & Passeron 1977), quienes afirman que las instituciones educativas favorecen el conocimiento y las experiencias de los grupos sociales dominantes en detrimento de otros grupos. (Thomas, 2002).

El modelo representado en la figura 2.13 se enfoca en la transformación institucional para mejorar la retención, concentrándose en mejorar su capacidad de operar en contextos multiculturales, en lugar de buscar un estudiantado más homogéneo (Thomas & Jamieson, 2011). En la figura 2.13, las iniciales E.S. significan Educación Superior.

Figura 2.13 Participación del estudiante para mejorar su retención y éxito



Fuente: (Thomas. & Jamieson, 2011)

Este modelo refleja la importancia de ofrecer a los estudiantes oportunidades de participación en todo el ciclo de su vida universitaria y en todos los ámbitos de la institución: académico, social y profesional. También reconoce que es esencial el trabajo conjunto de los estudiantes con el staff de la universidad y la evaluación institucional. El ámbito académico del modelo es central y se refiere a la organización, la gestión, el contenido y la entrega de los programas académicos, y es fundamental para la experiencia del estudiante; la esfera social comprende la provisión de actividades formales e informales que no son explícitamente orientadas a la educación y la esfera de servicios profesionales se refiere a la gama de servicios profesionales en la cual los estudiantes se involucran durante el transcurso de su ciclo de vida estudiantil y su programa de estudio (Thomas & Jamieson, 2011).

En este enfoque socio cultural surge el constructo denominado sentido de pertenencia que alude al sentido psicológico de conexión de los estudiantes con la comunidad de su campus universitario, al sentimiento de apego y lugar dentro de la comunidad universitaria (Hurtado & Carter, 1997; Hurtado et al., 2015) y que difiere del constructo de experiencias de validación, ya antes mencionado; estos

procesos psicológicos internos, teóricamente distintos, relacionados con contextos y contactos con otros en el entorno educativo son críticos como precursores de la persistencia en la universidad (Hurtado et al., 2015).

La noción de que los estudiantes de diferentes contextos y antecedentes pueden percibir y experimentar los ambientes y sus interacciones con esos entornos de maneras distintas justifica los estudios sobre el sentido de pertenencia y converge en la propuesta del modelo CECE, "*The culturally engaging campus environment model*" (Museus et al., 2017). Un modelo que incorpora las críticas culturales a la teoría de integración estudiantil de Tinto (1987, 1993) y ofrece un conjunto de proposiciones respecto de los entornos culturalmente atractivos en los campus universitarios que pueden cuantificarse y probarse en las instituciones (Museus et al., 2017), cuyos esfuerzos por mejorar la retención y el éxito de los estudiantes no tradicionales requieren un compromiso sustancial y completo por parte de las mismas (Museus et al., 2017; Thomas, 2002).

Al tiempo de reconocer que las influencias externas³⁵ y los antecedentes académicos³⁶ moldean los resultados del éxito universitario³⁷, sin delinear explícitamente la importancia de las variables contextuales³⁸, CECE confiere especial énfasis al acceso de los estudiantes universitarios a entornos académicos culturalmente atractivos por la correlación positiva existente con las influencias individuales³⁹ y el éxito universitario, en particular, se diseña la relación entre los entornos del campus y el sentido de pertenencia del estudiante (Museus et al., 2017).

Los entornos culturalmente atractivos del modelo se pueden separar en dos categorías: relevancia cultural y capacidad de respuesta cultural. La primera categoría se refiere al grado en que los entornos del campus de los estudiantes son relevantes para sus antecedentes culturales e identidades y la segunda categoría se centra en la medida en que los programas y las prácticas del campus responden de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes culturalmente diversos (Museus et al., 2017). Sus indicadores respectivos se indican en la figura 2.14 y las correspondientes aclaraciones en el artículo referido, si bien, una descripción específica sobre cómo conducen a una mayor participación en conductas académicamente enriquecedoras está ausente e identificada como una limitación (Museus et al., 2017).

Estos autores señalaron, también, otras limitaciones: el modelo se deriva exclusivamente de investigaciones cualitativas con muestras relativamente pequeñas y, por otra parte, el desconocimiento de la utilización del modelo CECE planteado en el 2014 para examinar la influencia de estos entornos en el sentido de pertenencia (Museus et al., 2017), si bien, la literatura previa⁴⁰

³⁵ Factores financieros, empleo e influencias familiares, entre otros.

³⁶ Preparación académica y disposiciones académicas al momento de la matriculación.

³⁷ Éxito académico entendido como aprendizaje, persistencia y finalización de grado.

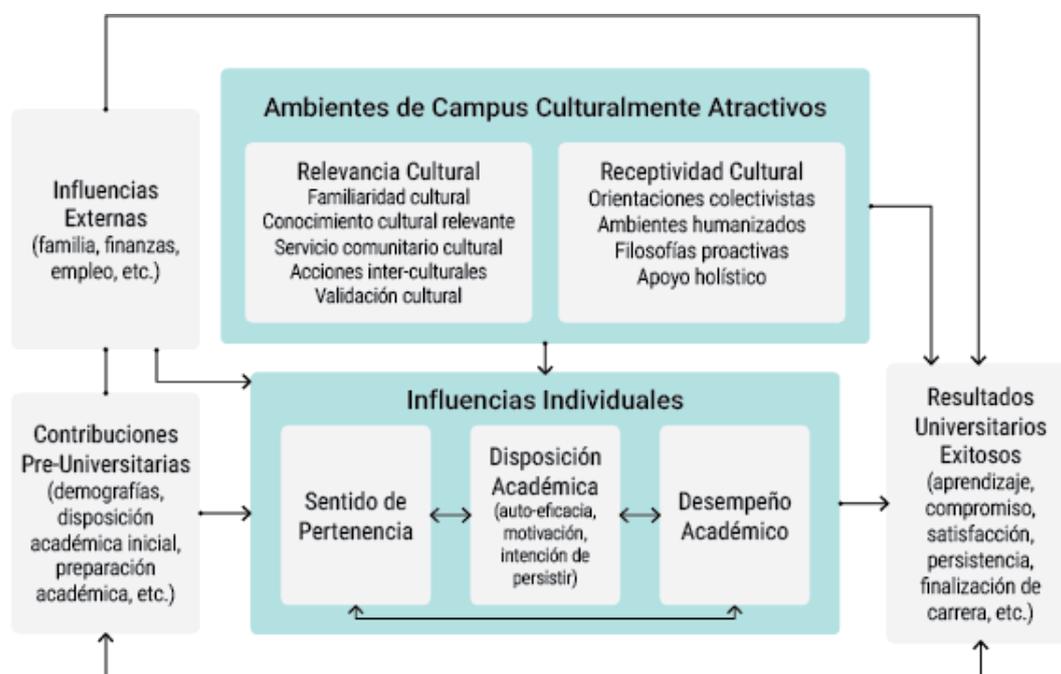
³⁸ Situación de vida y otras.

³⁹ Factores individuales como sentido de pertenencia, autoeficacia académica, motivación, intención de persistir y rendimiento. El más importante de ellos es el sentido de pertenencia.

⁴⁰ La literatura existente incluye a Guiffrida (2003, 2005); Lee & Davis (2000); Museus (2008, 2011); Museus & Neville, (2012); Museus & Quaye (2009); Rendón (1994); Tierney (1999), citado en (Museus et al. (2017).

sugiere que los indicadores de los entornos culturalmente atractivos influyen positivamente en el sentido de pertenencia y otros resultados del estudiante (Museus et al., 2017)

Figura 2.14 Modelo del campus universitario atractivo culturalmente



Fuente: (Museus et al., 2017)

Otros modelos

Varios de los modelos antes expuestos utilizan marcos conceptuales que ubican al estudiante en un modelo de déficit al atribuir la responsabilidad principal de persistir al estudiante; sin embargo, muchos académicos son críticos con este enfoque, como se pudo verificar en los modelos socio-culturales (Davidson & Wilson, 2017). En efecto, Tierney (1992) expresa que el problema podría definirse no como la ausencia de aculturación de un individuo o grupo, sino como la incapacidad de una institución para desempeñarse en un mundo multicultural.

En esta línea de pensamiento, se sugiere una nueva construcción teórica, designada como modelo de afiliación colectiva que plantea al fenómeno del abandono del estudiante no tradicional como la incapacidad de la institución para lograr la afiliación del estudiante, antes que la incapacidad del estudiante para integrarse a la vida universitaria; el sentido de pertenencia a la universidad de este estudiante es solo uno de los muchos sentidos de pertenencia existentes en su vida; de hecho, este estudiante establece nuevas relaciones que se combinan e interconectan con las relaciones pre existentes; algunas relaciones son más importantes que otras en ciertas circunstancias, así, a medida que uno de los sentidos de pertenencia disminuye, en algún punto, se desasociará, i.e, mientras el estudiante abrigue un fuerte sentido de pertenencia a la universidad, persistirá y en cuanto cese tal sentimiento, abandonará, previa aplicación de mecanismos de defensa⁴¹ en un esfuerzo por

⁴¹ Los mecanismos de defensa como apoyo, sacrificio y negociaciones de arreglos, etc. (Kember, 1999).

equilibrar las demandas (Davidson & Wilson, 2017). Entonces, la afiliación colectiva es la manera en que los sentidos de pertenencia de un estudiante a sus diversas comunidades⁴² puedan funcionar coherentemente de tal modo que el individuo logre mantener de manera integral el compromiso con cada comunidad (Davidson & Wilson, 2017).

Las figuras 2.15 y 2.16 son representaciones que grafican las relaciones conforme al modelo de afiliación colectiva; la primera ilustra a un estudiante no tradicional que tiene un alto sentido de pertenencia a la universidad y en consecuencia persiste y la segunda figura, el caso contrario.

Figura 2.15 Gráfica de un estudiante que persiste en el modelo de afiliación colectiva



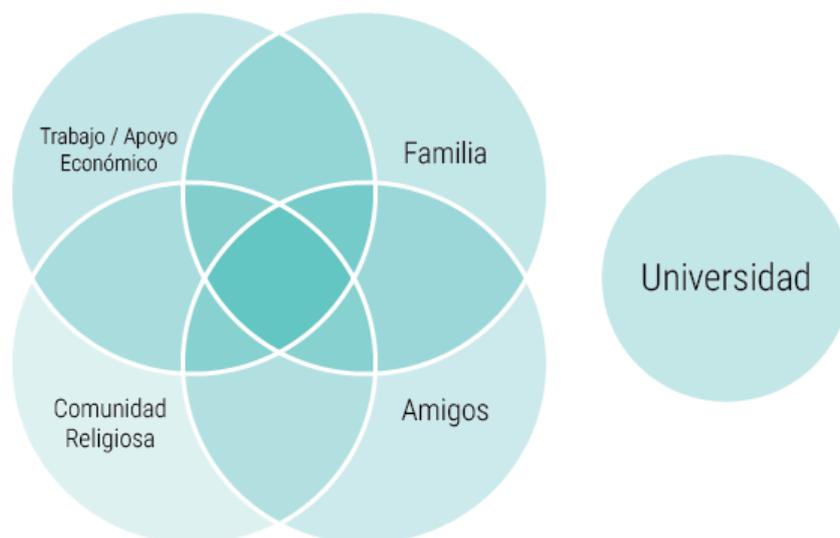
Fuente: (Davidson & Wilson, 2017)

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner⁴³ se utiliza para explicar el abandono universitario (Kim & Diaz, 2013; Schmitt & Santos, 2013); es similar al modelo de afiliación colectiva, pero su centro es el individuo, en cambio CECE se centra en la institución (Davidson & Wilson, 2017).

⁴² Las comunidades existentes son el lugar de trabajo, la comunidad religiosa, la organización cívica, la familia, etc.

⁴³ Esta teoría argumenta que para comprender el desarrollo humano se debe considerar el sistema ecológico completo en el cual se produce el desarrollo; el referido sistema comprende cinco subsistemas organizados socialmente que asisten y guían al desarrollo humano, el centro es el individuo; el **microsistema** corresponde a la relación entre el individuo y su inmediato entorno como la escuela, la iglesia, la familia y los compañeros; el **mesosistema** comprende las relaciones entre las instituciones que interactúan entre sí, por ejemplo cuando una iglesia organiza un evento escolar; a nivel de **exosistema**, las instituciones con amplia influencia actúan, pudiendo o no ser parte de la vida del individuo; el **macrosistema** se refiere a los modelos de cultura como la economía, las costumbres y el corpus de conocimientos y el **cronosistema** introduce el tiempo para comprender los cambios del individuo y de los sistemas (Bronfenbrenner, 1994).

Figura 2.16 Gráfica de un estudiante con bajo sentimiento de afiliación a la universidad, según el modelo de afiliación colectiva



Fuente: (Davidson & Wilson, 2017)

La figura 2.17 ilustra el modelo ecológico del abandono estudiantil como un sistema completo en el cual el estudiante constituye su centro, como ya se mencionó, y los diversos subsistemas lo rodean y se rodean concéntricamente desde el microsistema hasta el macrosistema y cronosistema.

Los modelos que abordan el problema del abandono y que fueran expuestos previamente ignoran, o al menos subestiman, la influencia dinámica de los mercados de trabajo; esta circunstancia se deriva en la propuesta de un nuevo modelo que, basado en teorías económicas y sociológicas existentes, reconoce el rol de esa influencia y postula que las informaciones sobre las oportunidades del mercado laboral, en definitiva, el *"career capital"*⁴⁴ que posee el estudiante no tradicional se constituyan en un factor decisivo en el proceso de toma de decisiones sobre persistir o abandonar por parte de quienes trabajan y estudian simultáneamente, enfrentando dilemas en las decisiones que deben tomar sobre el estudio, el trabajo y la familia, que les dificultan lograr la titulación que habían previsto (Stuart et al., 2014).

Efectivamente, el estudiante tiene escasa información sobre el grado que elige (Álvarez et al., 2015); por lo que una tutoría que brinde al estudiante orientaciones sinérgicas son necesarias (Álvarez et al., 2015; Romero & Figuera, 2016) en busca de subsanar el déficit en el *"career capital"* destacado en el modelo de Stuart. Este modelo, presentado en la figura 2.18, se construye sobre los siguientes conceptos relevantes:

⁴⁴ *"Career capital"* es el conjunto de competencias y conocimientos sobre las carreras o profesiones e información sobre los potenciales trabajos del área, mientras se cursa la carrera universitaria (D'Amico et al., 2012).

Figura 2.17 Modelo ecológico del abandono estudiantil

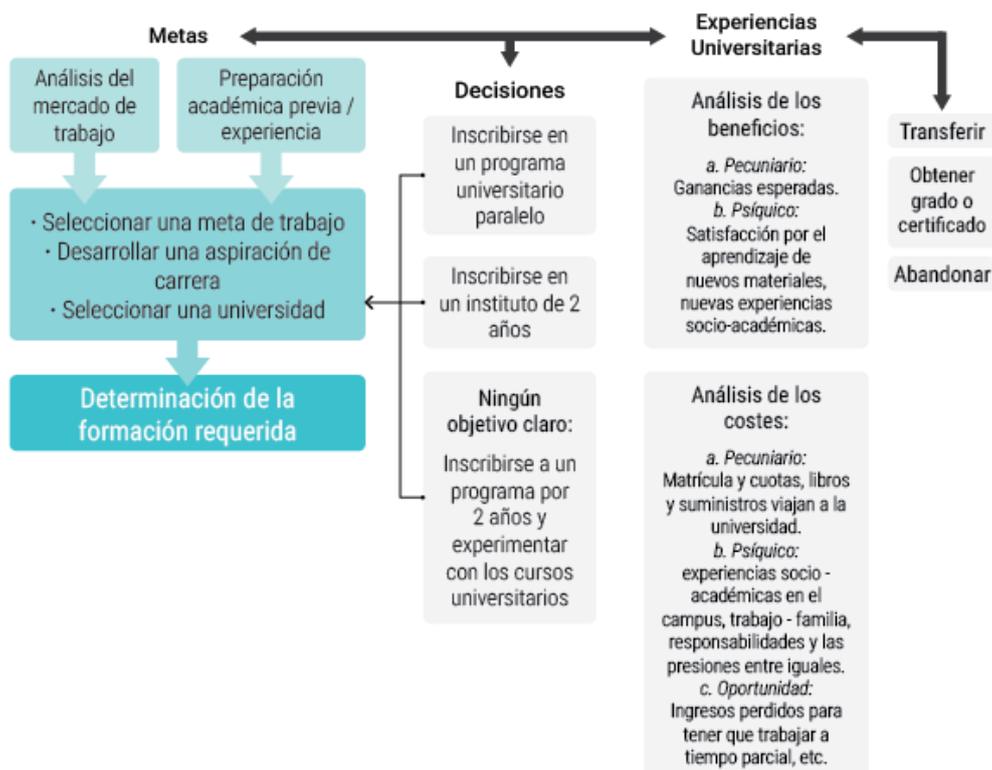


Fuente: (Schmitt & Santos, 2013)

- a) la teoría del capital humano⁴⁵ (Becker, 1976), que concibe a la educación como una inversión que generará utilidad en el futuro y que favorece de diversas formas al crecimiento económico;
- b) la integración social (Tinto, 1975) entendida en este modelo como la provisión, por parte de las universidades, de servicios y programas para atender las necesidades de los estudiantes no tradicionales, en lugar de enfocarse solamente en la participación social, como en otros modelos;
- c) la integración socio-académica (Deil-Amen, 2011), revelada como los momentos de intercambio, fuera del aula, entre estudiantes y profesores o solo entre estudiantes, que comparten informaciones acerca de la titulación que pretenden, del contenido de los programas de los grados, de las metas y estrategias que se utilizan; estos se presentan también en sus respectivos ámbitos laborales y en sus comunidades de pertenencia, entre amigos y miembros de su familia (Stuart et al., 2014).

⁴⁵ Los modelos basados en la teoría del capital humano sugieren que los estudiantes constantemente evalúan los beneficios y costos de más educación en términos del incremento de ingreso que resultaría de ello; examinan cómo los estudiantes realizan análisis de costos-beneficios y las subsecuentes decisiones sobre la prosecución de sus estudios basándose en informaciones, como los costos de la matrícula, de libros, ganancias no percibidas, etc. y beneficios como becas, etc. (Stuart et al., 2014).

Figura 2.18 Modelo alternativo de persistencia para el estudiante no tradicional



Fuente: (Stuart et al., 2014)

Este modelo incorpora elementos de estos enfoques, planteando que los estudiantes aplican consideraciones de costo-beneficio del valor de su titulación específica, ponderado con el costo pecuniario, psíquico y de oportunidad⁴⁶ para obtener la titulación, i.e. asigna un rol más directo a las percepciones de los estudiantes acerca del valor económico de su titulación (Stuart et al., 2014).

Otro modelo que expone las influencias sobre el aprendizaje del estudiante y la persistencia adaptado de Terenzini & Reason (2005) y propuesto por Reason (2009) incorpora una amplia gama de variables, que aparecen en la literatura sobre el tema, agrupadas en cuatro conjuntos de constructos:

- características del estudiante y sus experiencias antes del acceso a la universidad como los aspectos socio-demográficos, la preparación académica y el promedio, así como la disposición del estudiante.
- el contexto organizacional interno de la institución;
- el entorno de sus pares en la institución que contiene a las experiencias individuales del estudiante;

⁴⁶ Los costos pecuniarios se refieren a los costos monetarios reales para completar el grado; los beneficios pecuniarios a las ganancias que de por vida se espera recibir por ganar la titulación. Los beneficios y costos psíquicos incluyen una gama de factores intangibles, por ejemplo, el placer de conocer o dominar una materia y la frustración de tomar clases para los que se encuentran pobremente preparados. Los costos de oportunidad se refieren a los ingresos no percibidos por la decisión de matricularse en la universidad o sentirse obligados a trabajar tiempo parcial para dedicarse a los estudios, etc., los costos de oportunidad pueden tomar también la forma de costos psíquicos incurridos por los estudiantes, quienes gastan su tiempo tratando de titularse, en lugar de utilizar ese tiempo en actividades más atractivas como pasar el tiempo con amigos o con los hijos.

d) las experiencias individuales del estudiante en la institución que abarcan las experimentadas en las clases, las curriculares y las experiencias acontecidas fuera de las clases, interactuando unas con otras.

En particular, las tres últimas conforman la experiencia del estudiante en la universidad, que conjuntamente con las características previas al acceso, afectan a la persistencia del estudiante, enfatizándose en que los factores de los cuatro conjuntos interactúan y se superponen (Reason, 2009).

Contexto en línea

En la Unión Europea, solo un poco más de la mitad, 54.9%, de los adultos con educación primaria o secundaria inferior tienen empleo en el 2017, en comparación con el 84.0% de aquellos con educación terciaria (European Union, 2018). La flexibilidad y la conveniencia de la educación en línea, “*e-learning*”⁴⁷, pueden abrir las puertas a una vida mejor para quienes aprovechen tal oportunidad (Shea & Bidjerano, 2018) ya que los estudios superiores aumentan las posibilidades de que los adultos asciendan en la escala socioeconómica (Ma et al., 2016).

Es por eso que el abordaje del estudio de los modelos teóricos que pretenden explicar el abandono o la persistencia del estudiante en la educación superior en contextos en línea resulta un paso ineludible en esta investigación.

Desde una perspectiva histórica, se precisa que los primeros estudios del abandono en la educación en línea, como los estudios de Waschull (2001) y Bocchi et al. (2004), se focalizaron en los factores que influyen en el abandono de un único curso en línea (Street, 2010). La formulación de los modelos del abandono para la educación en línea se basan principalmente en los modelos de Tinto (1975, 1987), Bean (1980, 1985) y sus sucesivas mejoras.

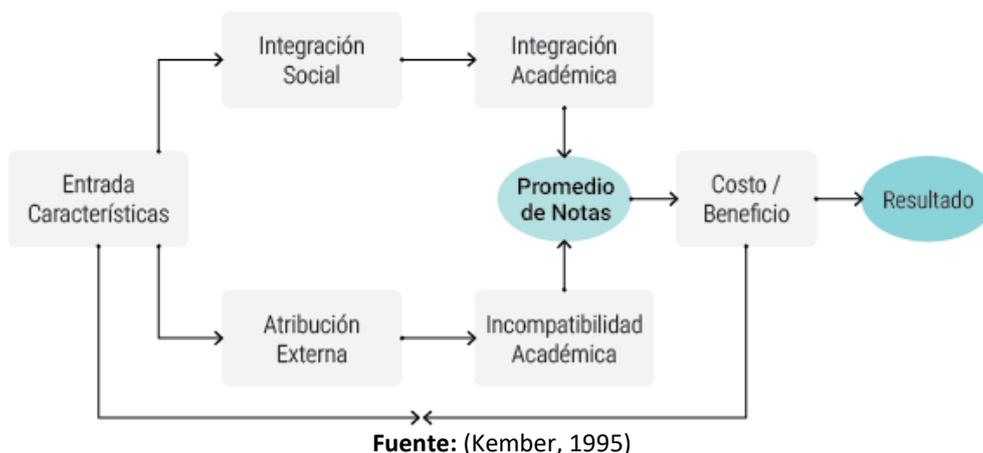
Estos modelos se validaron principalmente con estudiantes tradicionales matriculados en universidades presenciales y con dedicación de tiempo completo; sin embargo, los investigadores aplicaron un marco teórico similar a diferentes grupos de estudiantes matriculados en universidades residenciales, universidades de artes liberales, universidades comunitarias con carreras de 2 y 4 años (Pascarella & Chapman, 1983), a estudiantes universitarios matriculados en cursos por correspondencia (Sweet, 1986), a estudiantes matriculados en una universidad a distancia, basada en video (Towles et al., 1993) y a estudiantes universitarios en línea (Willging & Johnson, 2009). Estos estudios sugieren que el modelo de abandono de Tinto proporciona un marco para comprender la persistencia del estudiante en contextos más allá de los examinados por el propio Tinto (Tello, 2007). Se evidencia esta tendencia con los modelos expuestos más adelante.

⁴⁷ El concepto de “*e-learning*” está sujeto a constantes cambios y es parte de una nueva dinámica que caracteriza el sistema educativo actual (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012). El “*e-learning*” se define como “una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (Sangrà et al., 2012), p.15).

Modelo de doble vía de Kember

El modelo de Kember se basa también en el modelo de Tinto, pero se toman en cuenta los diferentes roles que el estudiante debe compaginar por su condición de estudiante adulto y no tradicional (Kember, 1999). En la figura 2.19, los principales componentes del modelo son mostrados como óvalos y los resultados como rectángulos, por ejemplo, el GPA.

Figura 2.19 Modelo de doble vía de Kember



Este modelo de doble vía establece como punto de partida las características propias del estudiante antes de iniciar sus estudios, luego se expone a dos trayectorias alternativas conducentes al resultado obtenido por el estudiante en su proceso de aprendizaje⁴⁸, la alternativa positiva conduce a niveles altos de integración social y académica; la negativa, atribuida a factores externos, provoca niveles más bajos de integración o incompatibilidad académica; luego, la evaluación periódica del costo-beneficio que le reporta su experiencia, lo induce al abandono o a la continuidad; según la decisión que adopte, nuevos ciclos se desprenden en forma sucesiva, usualmente con las características y las variables propias modificadas del estudiante (Kember, 1995).

Estas características de entrada de los estudiantes influyen en su conducta, por lo que han sido incluidas en el modelo como punto de partida y no precisamente por su débil correlación directa con el abandono (Kember, 1995). En efecto, en las experiencias de aprendizaje con modalidades de “*e-learning*”, no se encontraron diferencias en las características individuales, como la edad, el género o los antecedentes educacionales, entre los estudiantes que persisten y quienes no lo hacen (Park & Choi, 2007). Sin embargo, Choi (2016) incluye a la aptitud académica básica como un factor clave de su modelo.

Se argumenta que el modelo de Tinto, si bien es de los más utilizados, no es directamente aplicable en la educación en línea, pues el “*e-learning*” tiene sus características distintivas; la separación geográfica afecta al proceso de adaptación académica y social; en esta modalidad se tiende a enfatizar más la influencia del ambiente externo, como la ocupación de los estudiantes y el apoyo de

⁴⁸ GPA: Grade Point Average. T de A, Promedio del curso.

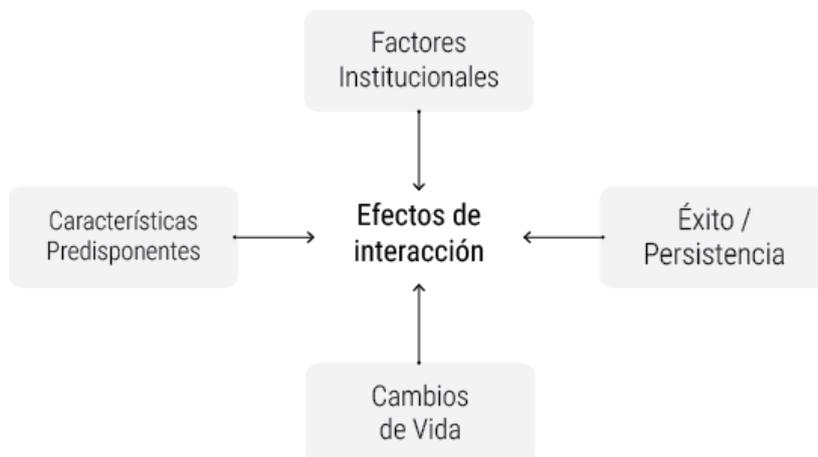
la familia, antes que en el concepto de integración social al tejido cultural de la institución, al que se le otorga un menor peso, resultando que tal integración está más referida a la capacidad del estudiante para conjugar el estudio con la familia, con el trabajo y con la vida social (Kember, 1999).

El éxito en la integración no se refiere a éxito académico; parece ser más una función del empleo de mecanismos de acomodación por parte del estudiante adulto que estudia a tiempo parcial paralelamente a sus compromisos sociales, de trabajo y de familia. Tres mecanismos de acomodación han sido identificados: a) los estudiantes que encuentran soporte de sus familias, amigos y compañeros de trabajo marcan una diferencia importante para el éxito en el referido proceso de integración; b) tanto el estudiante como los otros que conforman su ambiente social necesitan realizar ciertos sacrificios con miras a la integración y finalmente c) existe la necesidad de renegociar las relaciones sociales y el estatus previamente aceptado, ya que este proceso de negociación puede involucrar a otros que tienen que asumir roles, anteriormente desempeñados por el estudiante; por lo general, abarca también la disposición de un espacio y tiempo consagrados para el estudio (Kember, 1999). En síntesis, los estudiantes adultos que persistieron tienen una mayor probabilidad de reportar apoyo institucional y familiar (Kember, 1999; Park & Choi, 2007).

Marco multivariado para el análisis de la persistencia en la educación a distancia

Otro marco para el análisis del éxito del estudiante y su persistencia, representado en la figura 2.20, relaciona las influencias derivadas de los factores asociados al estudiante, al curso/programa y al ambiente, los cuales difieren en su capacidad explicativa y en el tipo de influencia que ejercen (Powell et al., 1990).

Figura 2.20 Un marco multivariado para el análisis del éxito y la persistencia en la educación a distancia



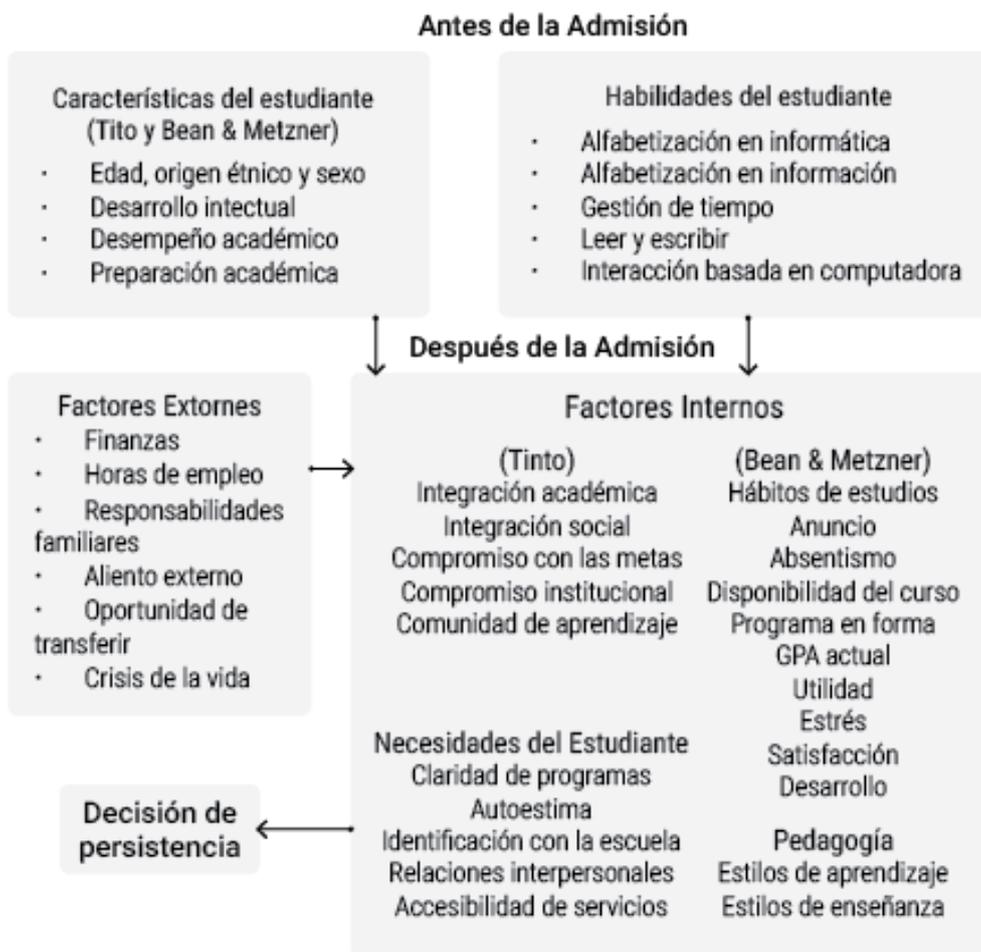
Fuente: (Powell et al., 1990)

En este modelo de Powell, los cambios en la vida y los factores institucionales tendrían poco poder explicativo de forma independiente, ya que afectan a la población estudiantil diferencialmente sobre la base de las características que el estudiante tiene antes y durante el curso.

Modelo combinado de persistencia, CPM

Otra explicación es propuesta en el modelo combinado de persistencia, CPM, síntesis de los modelos de Tinto (1975, 1987, 1993) y Bean & Metzner (1985). La inclusión de varios factores sustanciales en el modelo CPM, representado en la figura 2.21, se basa en el creciente consenso que existe sobre la importancia de tales factores (Rovai, 2003).

Figura 2.21 Modelo combinado de persistencia- CPM



Fuente: (Rovai, 2003)

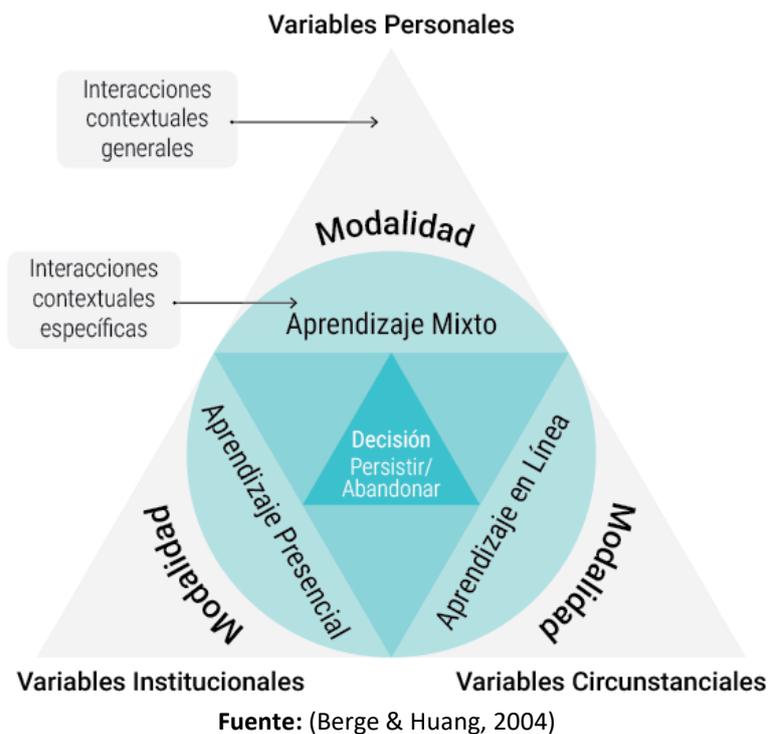
El modelo CPM agrupa a los factores en a) factores previos a su admisión a la universidad; b) factores posteriores a su admisión. Los primeros comprenden a.1) características del estudiante como edad, etnia, género, desarrollo intelectual, rendimiento académico, preparación académica y a.2) las habilidades de los estudiantes como alfabetización informática, alfabetización en información, gestión del tiempo, lectura y escritura e interacción por computador. Los factores posteriores a su admisión incluyen b.1) los factores externos, como finanzas, horas que trabaja, responsabilidades familiares, estímulo exterior, oportunidad de transferirse, crisis de la vida y b.2) los factores internos que abarcan b.2.1) necesidades de los estudiantes como autoestima y relaciones interpersonales, b.2.2) pedagogía como estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje y b.2.3) otros, como hábitos de estudio, ausentismo, estrés, compromiso, comunidad de aprendizaje, integración académica y

compromiso con la meta. La reunión de todos estos factores, que inciden en la decisión del estudiante, enfatiza la complejidad del tema en estudio (Rovai, 2003). El CPM reconoce que las experiencias a lo largo del tiempo de permanencia del estudiante en la universidad siguen influyendo en el compromiso del estudiante con sus estudios (Rovai, 2003). Propone que los estudiantes con más fortalezas antes y durante su tiempo en universidad son más propensos a persistir en sus estudios; por ejemplo, si un estudiante tiene un buen rendimiento académico preuniversitario, logra habilidades de gestión del tiempo, tiene menos responsabilidades que cumplir, demuestra relaciones interpersonales más positivas y mejores hábitos de estudio, indudablemente tiene más posibilidades de completar sus estudios que otros con debilidades en tales aspectos (Xuereb, 2014).

Modelo de retención sustentable de Berge

El modelo de retención sustentable de Berge agrupa a las variables predictivas del abandono en tres conjuntos: a. personal b. institucional y c. circunstancial (Berge & Huang, 2004; Braxton et al., 2000; Frydenberg, 2007; Tillman, 2002; Tinto, 1989).

Figura 2.22 Modelo de retención sustentable de Berge



Corresponden al primer conjunto, las características individuales, las habilidades de aprendizaje, motivaciones, metas y las provenientes de la educación previa; las características demográficas corresponden a este grupo, si bien algunos no las consideran debido a sus resultados no conclusivos (Lee & Choi, 2011). El segundo grupo contiene las variables académicas derivadas del sistema estructural y normativo de la institución; a su vez, las variables burocráticas, tales como el presupuesto. Las interacciones institucionales, académicas y sociales, y las interacciones externas a la

institución constituyen las circunstanciales (Berge et al., 2004). Este modelo de retención sustentable de Berge es presentado seguidamente en la figura 2.22.

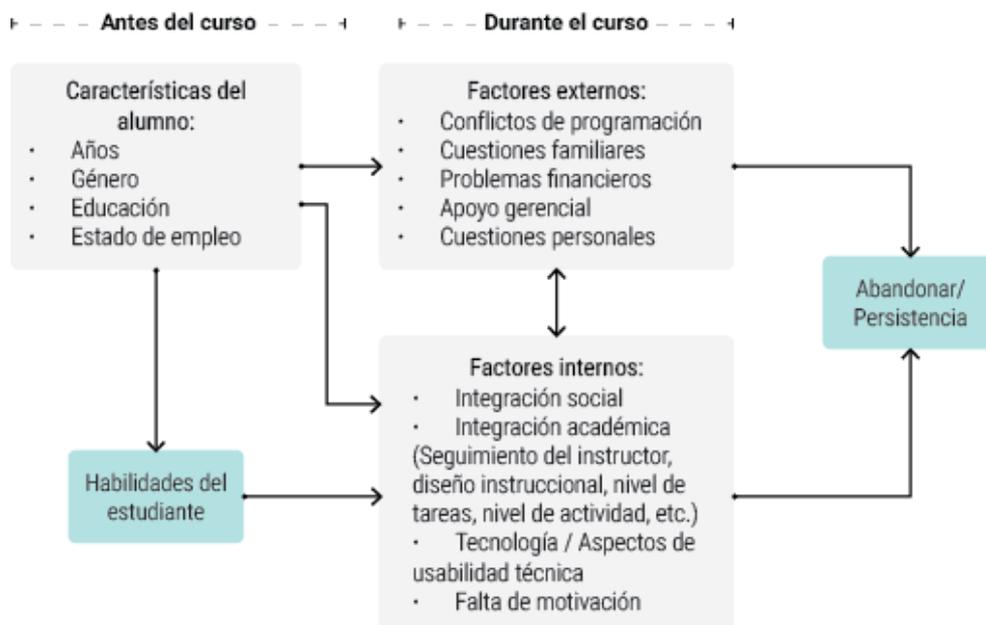
El grupo de variables circunstanciales es clave para lograr la retención del estudiante (Liu et al., 2009; Simpson, 2013). En particular, el tiempo de contacto entre el profesor y el estudiante es el factor de mayor importancia en la predicción del abandono (Yorke & Longden, 2008). Se ha señalado que la interacción entre las tres áreas es más significativa (Herbert, 2006; Scanlon et al., 2007). La flexibilidad del modelo es importante dada la naturaleza multidimensional del abandono que es aún más compleja en el contexto del “*e-learning*”.

Varias investigaciones sustentan la importancia de los cuatro conglomerados de factores del modelo CPM, vistos previamente en la figura 2.21, si bien, específicamente, las **habilidades del estudiante** carecen de suficiente apoyo empírico y podrían ser suprimidas más adelante, como resultado de investigaciones posteriores. En esta línea de pensamiento, surge una propuesta de modificación del modelo CPM (Park, 2007), expuesta en la figura 2.23.

Modelo CPM modificado de abandono en la educación a distancia

Las modificaciones propuestas, con respecto a la estructura del modelo, radican en que los factores externos pueden influir tanto durante el curso como antes del curso; por ejemplo, un estudiante con poco tiempo disponible, que es un factor interno, puede abandonarlo antes del inicio debido a modificaciones en sus condiciones laborales (Park, 2007).

Figura 2.23 Modelo revisado del abandono de la educación a distancia en organizaciones o CPM modificado



Fuente: (Park, 2007)

Otra modificación del modelo CPM consiste en que la relación entre los factores externos e internos puede ser bilateral; por ejemplo, si el estudiante con poco tiempo disponible no obtiene

retroalimentación, que es un factor externo, es más propenso a abandonar; y por último, en que puede existir una relación directa entre los factores externos y el abandono, ya que muchos estudios reportaron que el principal motivo de abandono se debe a factores externos (Park, 2007) .

Modelo conceptual del abandono de los adultos en una universidad en línea

A su vez, el modelo conceptual para adultos que abandonan la carrera en una universidad en línea de Choi (2016) extiende y reorganiza el modelo de Park (2007) mediante la adición, reorganización y modificación del nombre de algunos de los factores.

En particular, la categoría **características del estudiante** en el modelo de Park es sustituida por **factores del estudiante** que añade factores, como la **aptitud académica básica** y las **motivaciones** para el estudio como variables previas a la admisión que influyen en las decisiones de abandono de los estudiantes de universidades en línea. La categoría de **habilidades de aprendizaje** se elimina en este modelo de Choi (2016) pues se supone que ella se halla englobada en la aptitud académica básica, así como la metacognición y la administración del tiempo se suponen integradas como un resultado académico general de su educación anterior; además, tal eliminación permite evitar la superposición de factores⁴⁹, ya que en numerosas investigaciones se han encontrado correlaciones positivas entre las habilidades de aprendizaje y el **promedio de calificaciones**, GPA, factor de resultado incorporado en el modelo de Choi (2016) y considerado un importante factor predictivo de perseverancia en las universidades en línea; los **factores externos** se reorganizan y se incluyen (a) el estímulo de los superiores, colegas y / o miembros de la familia; (b) el apoyo financiero; y (c) las limitaciones físicas del trabajo, familiares y / o problemas personales y los **factores internos** permanecen iguales en ambos modelos (Choi & Kim, 2018).

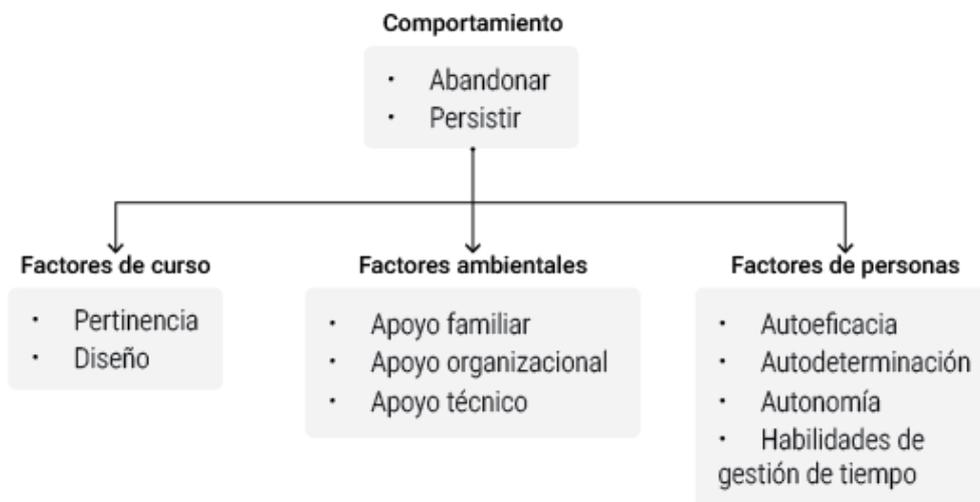
Modelo adaptado de la teoría de causalidad recíproca de Bandura

Por otra parte, la teoría de causalidad recíproca de Bandura sostiene que el comportamiento de una persona es influenciado por factores personales y del medio ambiente, al tiempo que el comportamiento influye en ellos.

En la educación en línea la decisión de un estudiante con respecto a desertar o persistir influye y es influenciada, a su vez, por factores personales como la auto-eficacia, la libre determinación, la autonomía y la gestión del tiempo; también influye y es influenciada, además, por factores ambientales tales como el apoyo familiar, apoyo organizacional y apoyo técnico; y por último, el diseño y relevancia del curso, también influyen y son influenciados, por la decisión de desertar o persistir en el modelo propuesto en la figura 2.24, el cual requiere una comprobación empírica (Ormrod, 2011).

⁴⁹ Superposición de factores significa que existen factores correlacionados en la misma categoría del modelo teórico (Choi & Kim, 2018).

Figura 2.24 Modelo adaptado de la Teoría de Causalidad Recíproca de Bandura



Fuente: (Ormrod, 2011)

Modelo de persistencia del estudiante en la educación superior de Falcone

Un nuevo modelo, ilustrado en la figura 2.25, combina la teoría de la partida institucional de Tinto (1993) y la teoría de la validación de Rendon (2002; 1994) en el marco ofrecido por Bourdieu. Presenta un enfoque multi-teórico que pone de relieve los factores estructurales y la acción individual con la pretensión de captar la complejidades de las experiencias de la vida universitaria de los estudiantes no tradicionales (Falcone, 2011). En el modelo, este autor agrega dimensiones ausentes en los trabajos previos (Shea & Bidjerano, 2014).

Modelos previos han retratado al estudiante exitoso como aquel que logra adaptarse a las exigencias de las instituciones de educación superior; el nuevo modelo propone un enfoque adaptativo transaccional, en el que son las instituciones las que también deben adaptarse para abordar las necesidades del estudiante no tradicional (Shea & Bidjerano, 2014).

En el nuevo modelo, tanto el *habitus*⁵⁰ del estudiante como las diversas formas de *capital*⁵¹ que posee, conjuntamente con sus *membrecías* a las diversas comunidades internas (clubes universitarios, equipos, programas, etc.) y comunidades externas a la universidad (familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.), conforman la percepción general que el estudiante tiene de sí mismo, influyendo, a su vez, tanto en sus intenciones iniciales, metas académicas y compromisos, como en el modo en que se acerca e interactúa en los ámbitos académicos y sociales, tanto formales como informales de su universidad.

⁵⁰ El *“habitus”* puede ser entendido como un sistema de disposiciones duraderas de transposición que una persona tiene y que funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones (Falcone, 2011); i.e. el *“habitus”* representa la internalización de la posibilidad de un individuo respecto de sí mismo; incluye sus puntos de vista de lo que es posible para sus planes y acciones en el mundo social, incluyendo sus aspiraciones, creencias, deseos y la autoeficacia (Falcone, 2011).

⁵¹ El capital económico es la riqueza financiera; el capital social son los contactos de un individuo o de un grupo; el capital cultural es el producto de la educación y existe en tres formas: 1) el capital cultural de los individuos en su carácter general, tales como su acento, disposiciones y el aprendizaje; 2) el capital cultural materializado relacionado con objetos culturales como libros, calificaciones, o máquinas que uno posee; y 3) capital cultural institucional, tales como lugares de aprendizaje, bibliotecas o universidades a las que uno asiste; el capital atrae capital y las diversas formas pueden ser transformadas en otras; el valor del mismo capital en un campo diferente no sería el mismo (Bourdieu, 1986).

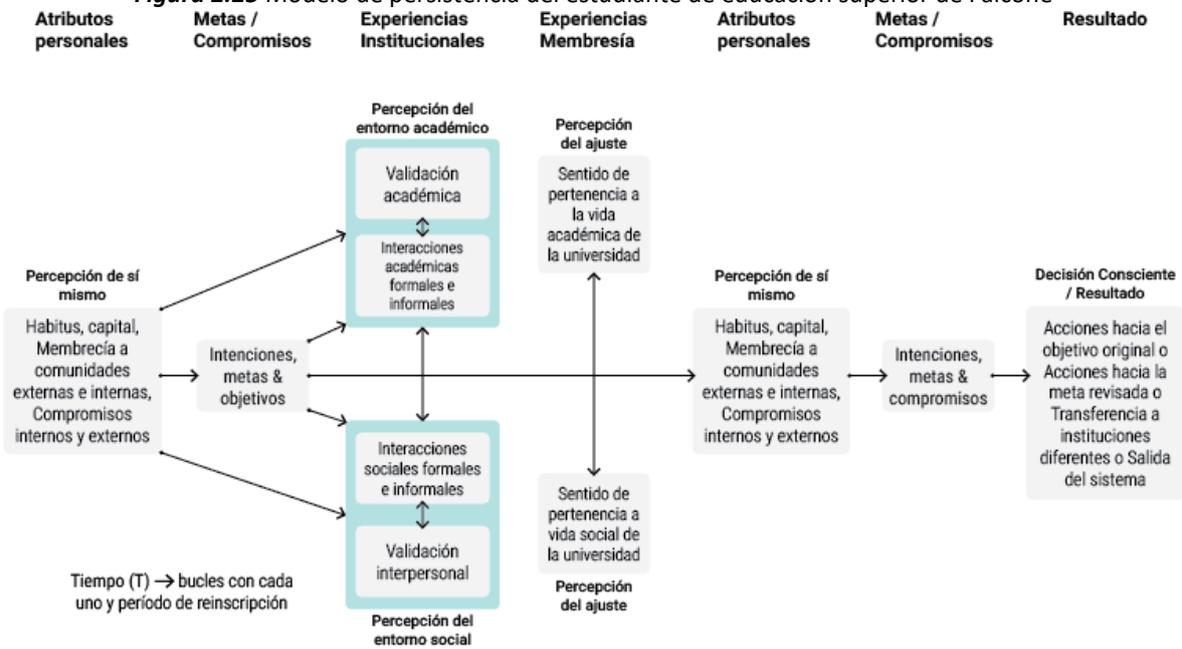
Su percepción del ámbito académico se constituye a través de las interacciones académicas formales e informales, junto con las experiencias de validación o no validación, vividas por el estudiante; de manera similar, el entorno social es percibido mediante las interacciones interpersonales formales e informales, y la validación o la falta de validación, de tales experiencias. Ambas percepciones: la académica y la social se influyen mutuamente. A su vez, sus intenciones, objetivos y compromisos influyen en las percepciones que de estos ambientes tienen los estudiantes (Falcone, 2011).

En general, las experiencias que el estudiante tiene en la universidad influyen en la percepción de su propia adaptación, es decir, de su sentido de pertenencia a la universidad, tanto en el ámbito social como académico de la universidad. Las percepciones de su adaptación en estas dos esferas también se influyen entre sí. Por otra parte, como resultado de estas experiencias universitarias, de factores ambientales y sociológicos, el estudiante cambia, lo que no implica ningún tipo de desarrollo (Pascarella y Terenzini, 2005).

De acuerdo con la teoría de la validación de Rendón, y también de acuerdo con el marco de Bourdieu, un estudiante que interactúa con una institución universitaria se ve afectado por estas experiencias, así que su percepción de sí mismo es probable que haya cambiado, de alguna manera. Por lo tanto, las interacciones en la universidad modifican el "*habitus*" del estudiante y le generan ganancias o pérdidas en su capital, así como afectan sus membrecías a las comunidades y sus compromisos tanto internos como externos a la universidad.

Con este cambio de perspectiva acerca de sí mismo, las intenciones iniciales, las metas y los compromisos del estudiante, probablemente hayan sido modificados, los que influyen en su toma de decisiones acerca de la universidad, así persisten hacia su objetivo original o hacia una meta revisada, e.g. limitación de la carga académica a tiempo parcial, o persisten en la educación superior, pero no en su institución actual, se trata de transferencia a otra institución o abandono en forma temporal o permanente; se reinicia este ciclo con cada reinscripción y se repite a lo largo de la carrera de un estudiante universitario hasta su graduación o hasta la salida permanente (Falcone, 2011).

Figura 2.25 Modelo de persistencia del estudiante de educación superior de Falcone

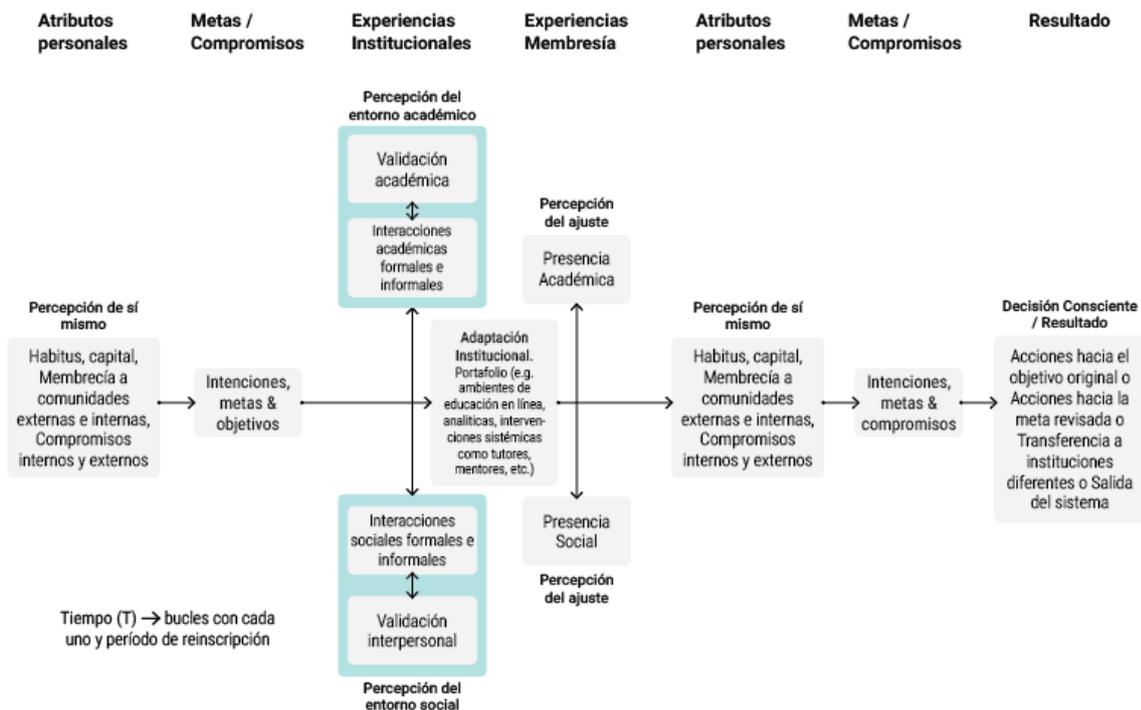


Fuente: (Falcone, 2011)

Modelo con dimensiones de adaptación institucional mediante las tecnologías

Una visión revisada y actualizada del modelo de Falcone se grafica en la figura 2.26. La discusión sobre un enfoque adaptativo transaccional está muy atrasada (Shea & Bidjerano, 2014).

Figura 2.26 Modelo con dimensiones de adaptación institucional mediante las tecnologías



Fuente: (Shea & Bidjerano, 2014)

Las opciones, flexibilidad y conveniencia facilitadas por la educación en línea representan solo una forma en que las instituciones pueden adaptarse para satisfacer las necesidades de los estudiantes no tradicionales. Este modelo, expuesto en la figura 2.26, refleja cómo las instituciones de educación superior pueden participar de un sistema de adaptación transaccional que pueda ofrecer vías más flexibles para el logro educativo mediante los avances tecnológicos como la minería de datos, el análisis predictivo académico y la alerta temprana que apuntan a predecir y evitar las dificultades de los estudiantes antes de que abandonen (Shea & Bidjerano, 2014).

En efecto, de la revisión de la literatura sobre la temática en estudio, resulta claro que la institución debe tener un compromiso fundamental con la persistencia del estudiante y debería desarrollar esfuerzos para la creación de una cultura de la persistencia en toda la institución.

Red de factores que afectan el abandono en un contexto en línea

Está claro que no hay un único conjunto de variables que sea capaz de predecir el abandono en un curso en línea (Holder, 2007; Lee & Choi, 2011; Perry et al., 2008; Street, 2010) al igual que en los cursos presenciales. Se habla, más bien, de un cúmulo de factores que conduce a la culminación exitosa de los estudios en línea (Park & Choi, 2009). Es así como han sido identificadas variables que contribuyen con la terminación exitosa (Bunn, 2004; Harrell & Bower, 2011; Kemp, 2002; Levy, 2007) y otras que interfieren con ella (Holder, 2007; Müller, 2008; Park & Choi, 2009).

Existen varias categorizaciones de estos factores; una de ellas los agrupa en tres conjuntos principales: (a) **factores del estudiante**, (b) **factores del curso o programa**, y (c) **factores ambientales**; estas categorías se utilizan para clasificar los sesenta y nueve factores identificados que influyen en las decisiones de los estudiantes sobre su abandono o persistencia (Lee & Choi, 2011) agrupados en cada conjunto y en sus respectivas sub-divisiones.

No se incluyen las características demográficas, como edad, sexo o estado civil entre los factores de abandono en línea expuestos en la tabla 2.1 por la incompatibilidad de los hallazgos de muchos estudios, i.e., no se ha demostrado de manera concluyente que contribuyan en forma significativa a las diferencias de rendimiento en los cursos en línea (Lee & Choi, 2011); además, estudios empíricos han demostrado que los factores demográficos tampoco influyen en las decisiones de abandono de los estudiantes adultos en universidades en línea (Choi, 2016; Park & Choi, 2009). En efecto, en concordancia con lo expuesto y siendo el escenario de investigación de esta tesis la UOC, se menciona que la edad, al matricularse en la UOC, no está relacionada ni con la titulación ni con el tiempo que se permanece matriculado; pero el número de hijos se halla relacionado en forma positiva, sobre todo en los primeros semestres (Carnoy et al., 2011).

Factores del estudiante

Los factores que reflejan las características individuales de los estudiantes y que mejor predicen la terminación exitosa de los cursos en línea son: el promedio de calificaciones, el estilo de aprendizaje auditivo, las competencias tecnológicas básicas (Harrell & Bower, 2011). Efectivamente, la aptitud académica básica, el promedio de calificaciones de la secundaria y la puntuación en matemáticas,

SAT, se relacionan con el abandono en los contextos en línea (Morris et al., 2005). Se señala que el promedio de calificaciones, GPA, es considerado como un factor de resultado y no como un factor del estudiante en el modelo de Choi (2016). De hecho, muchos factores se presentan en otras categorías cuando se consideran otras clasificaciones.

Tabla No.2.1. Factores del estudiante, del Curso/programa y factores ambientales

Factores del estudiante	
Antecedentes académicos	Promedio de calificaciones, GPA (Dupin-Bryant, 2004; Morris, Wu, & Finnegan, 2005; Osborn, 2001; Shin & Kim, 1999)
	Rendimiento académico previo (Castles, 2004; Cheung & Kan, 2002; Poellhuber et al., 2008)
	Puntuación en Matemáticas SAT (Morris et al., 2005)
Experiencias relevantes	Nivel educacional (Dupin-Bryant, 2004; Levy, 2007; Osborn, 2001)
	Número de cursos en línea previos completados (Dupin-Bryant, 2004)
	Número de cursos a distancia completados (Cheung & Kan, 2002; Osborn, 2001)
	Experiencia previa en un campo relevante (Cheung & Kan, 2002; Xenos et al., 2002)
Habilidades	Participación en actividades profesionales en un campo relevante (Xenos et al., 2002)
	Gestión del tiempo - (Holder, 2007; Osborn, 2001; Shin & Kim, 1999)
	Subestimación del tiempo requerido para balancear su actividad académica y sus obligaciones profesionales - (Xenos et al., 2002)
	Capacidad de equilibrar múltiples roles y responsabilidades (Castles, 2004; Müller, 2008)
	Estrategias de adaptación fuertes - (Castles, 2004)
	Resiliencia (Kemp, 2002)
	Entrenamiento previo relevante con computadoras - (Dupin-Bryant, 2004)
Atributos psicológicos	Confianza en el manejo del computador (Osborn, 2001)
	"Locus of control" (Morris et al., 2005; Parker, 1999, 2003)
	Motivación (Chyung, 2001; Ivankova & Stick, 2007; Osborn, 2001; A. Parker, 2003)
	Compromiso con la meta - (Morgan & Tam, 1999)
	Amor al aprendizaje. (Castles, 2004)
	Autoeficacia - (Holder, 2007; Ivankova & Stick, 2007)
	Satisfacción (Levy, 2007; Moore, Bartkovich, Fetzner, & Ison, 2003)
Factores del Curso/Programa	
Diseño del curso	Actividades de equipo (Bocchi et al., 2004)
	Calidad del programa (Ivankova & Stick, 2007; Perry et al., 2008)
Apoyo Institucional	Apoyo administrativo (Muilenburg & Berge, 2001)
	Infraestructura de apoyo al estudiante (Clay et al., 2009; Ivankova & Stick, 2007)
	Orientación (Clay et al., 2009; Frydenberg, 2007)
Interacciones	Asistencia tutorial (Cheung & Kan, 2002)
	Interacción entre estudiantes (Pigliapoco & Bogliolo, 2008; Tello, 2007)
	Interacción entre los profesores y estudiantes (Bocchi et al., 2004; Ivankova & Stick, 2007)
	Participación del estudiante (Morris et al., 2005 ^a)
Factores ambientales	
Trabajo	Nivel del empleo (Packham et al., 2004)
	Compromisos del trabajo (Kemp, 2002; Perry et al., 2008; Tello, 2007).
	Incremento de la presión del trabajo (Packham et al., 2004)
Entornos de apoyo	Ayuda financiera (Morris, et al., 2005; Parker, 1999)
	Apoyo de la familia, del trabajo y de los amigos - (Castles, 2004)
	Apoyo emocional (Holder, 2007; Ivankova & Stick, 2007)
	Los entornos que permiten tiempo para estudiar - (Osborn, 2001; Shin & Kim, 1999)
	Circunstancias de la vida (Perry et al., 2008)
	Desafíos de la vida (Castles, 2004)
	Eventos de la vida (Frydenberg, 2007)

Fuente: (Lee & Choi, 2011)

Los cinco atributos denominados auto-creencias del estudiante: la valoración personal de la educación⁵², la preparación académica percibida⁵³, la auto-expectativa académica⁵⁴, la autoeficacia

⁵² La valoración personal de la educación refleja el compromiso y la valoración del logro de un título. Los estudiantes con una mayor valoración personal de la educación tienen mayores posibilidades de tomar decisiones positivas con relación a la persistencia; de ahí, la valoración personal de la educación se describe como un factor de protección contra el abandono (Kirton, 2000) citado por Walsh et al. (2016).

⁵³ La preparación académica percibida implica la percepción de los estudiantes de cuán bien preparados están para ser académicamente exitosos en la universidad, difiere de la preparación académica, la que generalmente se mide en términos de SAT; es un factor poco estudiado (Walsh et al., 2016).

⁵⁴ La autoexpectativa académica se refiere a las expectativas de los estudiantes sobre qué tan bien se desempeñaran en la universidad, siendo el predictor más importante del rendimiento y la persistencia en la universidad (Robbins et al., 2004).

académica⁵⁵ y la autoestima⁵⁶ son factores relacionados con el abandono; en particular, una mayor autoeficacia académica, autoestima y valoración personal de la educación, junto a la residencia en el campus, influyen en forma positiva en las decisiones de persistencia académica (Walsh et al., 2016), con lo que se sugiere que los estudiantes en línea corren mayor peligro.

Ciertamente, la valoración o relevancia percibida de la tarea de aprendizaje, se muestra como un determinante particularmente importante del interés del estudiante y éste en la motivación; las emociones, la autoeficacia y el sentido de pertenencia de los estudiantes también son factores importantes para explicar los vínculos entre el interés del estudiante, el entorno de enseñanza y el involucramiento del estudiante (Kahu et al., 2017); los intereses y objetivos individuales existentes de los estudiantes interactúan con el entorno de enseñanza para desencadenar un interés situacional; el interés situacional mejora el compromiso conductual y cognitivo y conduce a un mejor aprendizaje y calificaciones.

De manera consistente con estudios previos, los correspondientes a las habilidades de autoeficacia y gestión del tiempo, entre los atribuibles al estudiante, mostraron diferencias significativas entre los estudiantes persistentes y no persistentes (Holder, 2007). En efecto, los estudios han demostrado que la autoeficacia es predictiva de la persistencia en adultos (Lent et al., 1986).

Las instituciones con estudiantes más satisfechos tienen mayores tasas de graduación, menores tasas de incumplimiento de préstamo y más ex estudiantes que donan (Noel-Levitz, 2009). La satisfacción constituye un factor a considerar; es de hecho un indicador clave en la decisión del estudiante de abandonar los cursos con la modalidad de “*e-learning*”, los que abandonan han reportado tener una satisfacción, respecto a tales cursos significativamente menor que los estudiantes que los han completado (Levy, 2007).

En tal sentido, un predictor importante de la satisfacción del estudiante en los entornos en línea es la presencia social⁵⁷, la cual representa el grado en que una persona es percibida como una persona real en un entorno o comunicación en línea (Gunawardena, 2014). La presencia social, a su vez, es un significativo predictor de la retención en los cursos en línea y de las calificaciones de los estudiantes (Liu et al., 2009).

Por otra parte, se muestra que el locus de control académico⁵⁸ no tiene impacto sobre la decisión de abandonar por parte de los estudiantes de cursos con la modalidad de “*e-learning*” (Levy, 2007); sin

⁵⁵ La autoeficacia académica refleja la creencia de un individuo en su capacidad para realizar una tarea académica específica (Bandura, 1982) citado por O’Neill & Thomson (2013).

⁵⁶ La autoestima se basa en las creencias del estudiante sobre su propio valor que se transfiere a la conducta y cómo estos sentimientos impactan en su rendimiento académico y en la persistencia (Rosemberg, 1965) citado por Walsh et al. (2016)

⁵⁷ La presencia social es definida como el grado de sentimiento, percepción y reacción de una persona con respecto a otra persona en un entorno en línea (Liu et al., 2009).

⁵⁸ El locus de control es la percepción individual de lo que causa o influye en los resultados; las personas con un locus de control interno creen que sus propios comportamientos causan resultados; las personas con un locus de control externo creen que otras personas, el entorno o eventos inesperados causan resultados (Rotter 1966), citado por Lee & Choi (2011).

embargo, otros autores indican que el locus de control académico y la autorregulación metacognitiva⁵⁹ para el aprendizaje son los factores más importantes, entonces, los estudiantes con un locus de control externo y/o con habilidades de autorregulación metacognitiva insuficientes, tienen más probabilidades de abandonar los cursos en línea (Lee & Choi, 2011; Lee et al., 2013).

El estudio de la literatura reveló que los tres factores importantes para garantizar la persistencia del estudiante en un contexto en línea son la satisfacción, propulsora de la motivación y la autorregulación, ambos factores propios del estudiante y la interacción del estudiante con los profesores y sus pares, un factor categorizado como perteneciente al curso-programa (Rostaminezhad et al., 2013) que se aborda en el siguiente apartado.

De hecho, la motivación es un factor común dentro del aprendizaje en línea (Street, 2010), la cual debería ser indagada seriamente en este contexto (Chen & Jang, 2010). La teoría de la autodeterminación⁶⁰ aborda la autonomía, las relaciones y la competencia como determinantes de la motivación con el potencial de aludir a los problemas de aprendizaje como el abandono en un ambiente de aprendizaje en línea; enfatiza la importancia del contexto social, que se asocia con la tendencia emergente de una visión situada de la motivación, en contraposición a la consideración de la motivación como un constructo monolítico (Chen & Jang, 2010). La motivación es considerada clave para un aprendizaje real (Choi & Kim, 2018; Fritz, 2011; Tinto, 2017).

La importancia de la motivación es tal que la persistencia puede ser comprendida como una forma de motivación que se halla determinada por las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias: y el significado que deriva de ellas, en cuanto a su capacidad para tener éxito en la universidad, su sentido de pertenencia⁶¹ a la institución y sus percepciones del valor del currículum que estudia, agregando otra dimensión a la comprensión del complejo proceso de persistencia (Tinto, 2017). Ciertamente, los estudiantes adultos parecen tener menos dificultades con la motivación que sus pares en edades tradicionales (Cohen & Brawer, 2008), pero deben enfrentar con frecuencia carencias en sus conocimientos tecnológicos, académicos e institucionales, al tiempo de desempeñar una multiplicidad de roles (Hooker & Brand, 2010).

Los beneficios de experimentar un sentido de pertenencia confluyen en un mayor desarrollo de las habilidades de los estudiantes, la autoeficacia percibida, la motivación, el involucramiento, la participación, la persistencia y el éxito académico (Cahusac et al., 2017; Lord et al., 2012; Tinto, 2017). También, se encuentra que una mentalidad⁶² de crecimiento ayuda a prevenir desmotivaciones y conduce a un mayor esfuerzo del estudiante (Cook et al., 2017).

⁵⁹ La autorregulación metacognitiva incluye la autoevaluación, la organización, la transformación, el ensayo y la memorización, el automonitoreo, la búsqueda de información y la revisión (Zimmerman, 1990), citado por Lee & Choi (2011).

⁶⁰ La teoría de la autodeterminación ha sido desarrollada por Deci & Ryan (1985).

⁶¹ El sentido de pertenencia se describe como una necesidad humana básica que debe satisfacerse antes de que se puedan lograr objetivos de orden superior, como el aprendizaje en un entorno académico. (Strayhorn, 2012). Es la sensación del estudiante de ser aceptado, respetado, incluido y apoyado por otros en el entorno académico.

⁶² La mentalidad, "*mindset*", se define como la autopercepción de una persona respecto a cómo funciona el aprendizaje y lo que significa para su potencial. Las personas con una mentalidad fija no aprecian el potencial del esfuerzo para mejorar o aprender

En particular, se ha demostrado en múltiples estudios que la autoeficacia percibida es predictiva de la persistencia en los entornos académicos, la cual, a su vez, es maleable por una variedad de factores externos como la presión del grupo, experiencias pasadas, etc. y contribuye al desarrollo del auto concepto de un individuo, por eso el desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes puede aumentar la probabilidad de lograr las metas académicas (O'Neill & Thomson, 2013).

El sentido de pertenencia influye en el involucramiento del estudiante, "*engagement*", aunque pueda estar, a su vez, influenciado por los intereses de los estudiantes, sus experiencias de vida y su capacidad de recuperación emocional (Wimpenny et al., 2013).

Por otra parte, el rendimiento académico previo se halla fuertemente relacionada con el abandono en sentido inverso (Bean et al., 1985; Bussière, 2006; Fisher & Engemann, 2009; Hagedor et al. 2002; Parkin & Baldwin, 2009; Schollen et al., 2008) y aparece como variable predictiva de la persistencia en la educación en línea, al igual que en la educación presencial (Dupin-Bryant, 2004; Frydenberg, 2007; Hachey et al., 2014; Morris et al., 2005). La capacidad de mantener un promedio adecuado de calificaciones resulta ser una variable predictiva, significativa de la retención (Boston et al., 2012).

Las expectativas, las identidades y el aprendizaje son condiciones ineludibles para la retención de los estudiantes (Baxter, 2012; Schofield & Dismore, 2010; Tinto, 2012), siendo el aprendizaje la más importante; los estudiantes tienen más probabilidades de persistir y graduarse en ambientes que provocan el aprendizaje (Tinto, 2003). En efecto, el aprendizaje siempre ha sido la clave para la retención de los estudiantes; los que aprenden son estudiantes que se quedan (RENLHA 2008-10, 2011); en tal sentido, la teoría del aprendizaje autodirigido, uno de los pilares de la teoría del aprendizaje de adultos, parece estar directamente relacionada con la persistencia (Merriam, 2001).

Es así como la probabilidad de que un estudiante persista aumenta con el incremento de la tasa de presentación al examen final y un alto porcentaje de asignaturas aprobadas (Berlanga et al., 2018).

Factores del curso-programa

Como ya se señaló, la interacción del estudiante con los profesores y sus pares es uno de los tres factores identificados como importantes para garantizar el éxito del estudiante en un contexto en línea (Rostaminezhad et al., 2013).

Se evidencia en alto grado que la retroalimentación del profesor ejerce un impacto positivo en la mentalidad, el sentido de pertenencia⁶³, la confianza y la perseverancia de los estudiantes, que son actitudes conducentes al aprendizaje y a un mejor rendimiento (Cook et al., 2017). En efecto, las interacciones profesor-estudiante o estudiante-estudiante fomentan el sentido de pertenencia

nuevas habilidades, sin embargo las de una mentalidad de crecimiento ven la inteligencia como maleable Dweck (1999) citado por Cook et al. (2017).

⁶³ El sentido de pertenencia se describe como una necesidad humana básica que debe satisfacerse antes de que se puedan lograr objetivos de orden superior, como el aprendizaje en un entorno académico (Strayhorn, 2012)

(Fernandes et al., 2017). De ahí, se desprende la utilización de intervenciones en el aula para fomentar una mentalidad de crecimiento en la búsqueda de mayores logros en el rendimiento académico (Dweck, 2015).

En efecto, la calidad de la experiencia de los estudiantes adultos en la modalidad de “*e-learning*”⁶⁴ se halla directa y positivamente influenciada por una interacción adecuada entre el profesor y el estudiante y la facilidad de participación, lo que conduce a la motivación del estudiante para asistir a otros cursos con la misma modalidad; sin embargo, las variaciones en la calidad técnica no influyen directamente en su percepción de la calidad de la experiencia (Malinovski et al., 2015).

Se analizan variables que son específicas de la modalidad de “*e-learning*”, las cuales, en general, no aparecen en contextos presenciales, como el impacto de las competencias tecnológicas en la probabilidad de abandonar, concluyéndose que la habilidad en el manejo de tales tecnologías influye significativamente en las chances para concluir el curso (Xenos et al., 2002). Por otra parte, el número de mensajes leídos, de mensajes originales y de seguimientos enviados, además del tiempo invertido en la lectura y participación en las discusiones y los contenidos temáticos son significativos predictores de la calificación final (Finnegan et al., 2009).

Por otra parte, currículos flexibles aumentan la posibilidad de permanencia (Barefoot, 2004; Noble et al., 2008). Al igual que los procesos administrativos flexibles y democráticos (Braxton et al., 2006; Longden, 2006); en cambio, la falta de supervisión, la carencia de orden en los cursos, problemas asociados a las plataformas, falta de apoyo a los estudiantes y falta de experiencia de los docentes inciden en la decisión de abandonar (Frankola, 2001).

Se resalta la importancia del “*habitus*” institucional aunado a la participación y compromiso del estudiante, como central y determinante de los niveles de retención en la universidad (Thomas. & Jamieson, 2011).

La aparición de un nuevo factor: la transferencia de créditos como el factor predictivo más significativo de la retención de los estudiantes no tradicionales (Boston et al., 2012, 2011) proviene de la práctica del “*swirling*” ya mencionado como una nueva trayectoria educativa, llena de transiciones hacia dentro, fuera o entre instituciones, en las cuales se presentan momentos de decisión de abandono o persistencia (Youcha, 2004). De hecho, los estudiantes transferidos de otras instituciones tienden a graduarse en tasas inferiores a las de otros estudiantes (Aulck & West, 2016). Se reporta que los cinco predictores más importantes de falla en la retención, que explica el 38.5 % de la varianza, son: a) no tener transferencia de créditos, explicando 15.8 % de la varianza; b) la matriculación en una mayor cantidad de cursos por año, explicando el 4.5% de la varianza; c) la última calificación obtenida ha sido una F, explicando el 3.8% de la varianza; d) la última calificación obtenida ha sido una W “*withdraw*”, explicando el 2,7% de la varianza; y e) un GPA igual a 4.0, explicando 1.4 % de la varianza.

⁶⁴ La percepción subjetiva de los estudiantes adultos mientras usa la plataforma de aprendizaje en la modalidad de “*e-learning*” se interpreta como la calidad de la experiencia.

Ciertamente, la transferencia de créditos alerta sobre la migración de algunos estudiantes a través de una serie de instituciones para obtener un título; de ahí que la naturaleza de la retención debe ser redefinida para examinar tanto a éstos, como a los estudiantes no exploratorios (Boston et al., 2012). En tal sentido, se menciona que un significativo número de estudiantes no se vuelven a matricular después de dos cursos, esta tendencia indica que la matriculación en las universidades en línea puede ser más exploratoria que en las universidades presenciales y se enfatiza la importancia de la presencia social⁶⁵ (Boston et al., 2011).

Por otra parte, un factor novedoso, considerado clave en la obtención o no del título universitario en la UOC, es el tiempo requerido para ello (Carnoy et al., 2011). Al igual que quienes poseen ayuda financiera tienen mayores probabilidades de titularse (Carnoy et al., 2012; Morris, et al., 2005) Se señala que la ayuda financiera es uno de los factores ambientales que se detallan en el apartado que le corresponde.

Desde la perspectiva cultural, surge el concepto de la validación cultural⁶⁶ de los antecedentes y las identidades de los estudiantes para promover su éxito (Rendon, 1994); su impacto positivo en la persistencia se ha demostrado para algunas poblaciones estudiantiles menos tradicionales, incluidos grupos raciales / étnicos subrepresentados y estudiantes de universidades comunitarias (Hurtado et al., 2015).

Factores ambientales

En efecto, la ayuda financiera incrementa el sentido de compromiso y de responsabilidad con la sociedad por parte del estudiante, reduce los sentimientos de culpa y deuda hacia las familias; al subsanar las dificultades del estudiante proveniente de grupos sociales más desfavorecidos económicamente, posibilitando una mayor dedicación al estudio al liberarlo de la necesidad de trabajar, otorgándole mayor libertad en la elección de los estudios, por lo que la ayuda financiera contribuye a la equidad en el acceso, si bien se constata que la ayuda financiera no garantiza por sí misma un rendimiento superior o una dedicación más intensa a los estudios (Berlanga et al., 2018).

Muchos estudiantes que abandonan los cursos en línea atribuyen su decisión a factores ambientales, incluidos los compromisos laborales, las diversas responsabilidades familiares y sociales, y el apoyo insuficiente por parte de familiares, amigos o colegas (Lee & Choi, 2011), renombrados como restricciones o limitaciones físicas en la reorganización de los factores que afectan el abandono de los estudiantes adultos en línea realizado por Choi (2016).

Ciertamente, la mayoría de los estudiantes matriculados en contextos en línea trabajan a tiempo parcial o completo, de ahí que las presiones laborales que se presentan aumentan la probabilidad de abandonar (Tello, 2007); de hecho, las razones de abandono se hallan relacionadas con sus

⁶⁶ La validación implica demostraciones de reconocimiento, respeto y aprecio por parte de los docentes y el personal hacia los estudiantes y sus comunidades (Hurtado et al., 2015)

compromisos de vida o trabajo (Perry et al., 2008). Este autor también señala que los eventos o circunstancias inesperadas de la vida, sin el suficiente apoyo de quienes corresponde, aumentan la probabilidad de abandono.

Otras categorizaciones de los factores que afectan el abandono

Una similar a la propuesta por Lee & Choi (2011), agrupa a las variables predictivas del abandono también en tres conjuntos: a. personal b. institucional y c. circunstancial (Berge & Huang, 2004; Braxton et al., 2000; Frydenberg, 2007; Tillman, 2002; Tinto, 1989). Corresponden al primer conjunto, las características individuales, las habilidades de aprendizaje, motivaciones, metas y las provenientes de la educación previa; las características demográficas corresponden a este grupo, si bien algunos no las consideran debido a sus resultados no conclusivos (Lee & Choi, 2011). El segundo grupo contiene las variables académicas derivadas del sistema estructural y normativo de la institución; a su vez, las variables burocráticas, tales como el presupuesto. Las interacciones institucionales, académicas y sociales, y las interacciones externas a la institución constituyen las circunstanciales (Berge et al., 2004)

Otra categorización más reciente es propuesta por Choi (2016) en su modelo de abandono de estudiantes adultos en contextos en línea. Esta categorización se basa en la presentada por Park (2007); Park & Choi (2009); Rovai (2003), la reorganiza, agrega nuevos factores y cambia algunos nombres. Reúne a los factores en a) **factores del estudiante**, b) **factores internos**, c) **factores externos** y d) **factor de resultado**. Los factores del estudiante incluyen a la edad, género, nivel educacional, situación laboral, aptitud académica básica⁶⁷ y motivos para estudiar. Los factores externos abarcan el estímulo y aprobación de los superiores, colegas y/o miembros de la familia, apoyo financiero, restricciones físicas del trabajo, familia o cuestiones personales, por ejemplo, salud. Los factores internos comprenden la integración social, la integración académica⁶⁸, los aspectos de usabilidad técnica/tecnología y la motivación y el promedio de calificaciones, GPA, como un factor de resultado (Choi & Kim, 2018).

En resumen, se revela que los factores significativos que afectan las decisiones de los estudiantes adultos de persistir o abandonar los grados en contextos en línea incluyen la aptitud académica básica; los motivos para estudiar; las limitaciones o restricciones físicas provenientes del trabajo, de la familia o de los problemas personales; la integración académica, en términos de los siguientes tres tipos de interacciones: interacción del estudiante con el contenido, interacción entre el estudiante y el profesor e interacción entre estudiantes; la motivación en términos de satisfacción y el promedio de calificaciones, GPA (Choi & Kim, 2018).

⁶⁸ La integración académica engloba, a su vez, el seguimiento del instructor, diseño del curso, nivel de asignación, nivel de actividad, etc.

Al respecto, otro estudio con sus limitaciones⁶⁹ expuestas en el mismo, identifica empíricamente las relaciones directas e indirectas entre estos factores significativos de la deserción en los adultos señalados por Choi & Kim (2018) y revela que la variable de restricciones o limitaciones físicas tiene relaciones directas e indirectas estadísticamente significativas a través de las interacciones del estudiante con el contenido del curso, la satisfacción y el GPA con las decisiones de deserción de los estudiantes adultos, y la variable de aptitud académica básica tiene una relación indirecta con las decisiones de deserción a través de las interacciones con el contenido del curso y el GPA, i.e. la aptitud académica básica es un importante predictor indirecto de las decisiones de persistir o abandonar los grados en contextos en línea, además de ser un importante predictor directo de las interacciones de los estudiantes adultos en estos contextos con el contenido del curso y el GPA (Choi & Park, 2018).

Un énfasis en la importancia de la aptitud académica básica, conduce a sostener que si bien muchos estudiantes abandonan los estudios a causa de las finanzas, muchos más lo hacen a causa de la carencia del conjunto de habilidades académicas relacionadas con el éxito en la universidad (Swail, 2014) pues la carencia de preparación es identificada como fundamental (Tillman, 2002) en concordancia con el hallazgo de que un bajo nivel de aptitud académica básica resulta un factor clave que afecta el abandono de los estudiantes adultos en universidades en línea (Choi & Kim, 2018)

Finalmente, la experiencia académica que incluye todos los aspectos relacionados a la enseñanza-aprendizaje; las expectativas y el consecuente compromiso institucional, la armonía académica y social, i.e., el nivel de integración académica y social, las finanzas y el empleo, el apoyo familiar y los servicios de apoyo de la universidad influyen en la persistencia del estudiante (Thomas, 2002), entre otros factores identificados en otros estudios configuran una red entrelazada de factores del estudiante, internos, externos y de resultado que intervienen en la decisión del estudiante.

Sin embargo, esta red de factores ha mostrado resultados contradictorios en las investigaciones y aún existen desacuerdos (Berge & Huang, 2004; Street, 2010; Tinto, 2010); no existe consenso sobre cuáles son los factores que tienen una influencia definitiva sobre la decisión de abandonar (Park & Choi, 2009). Para ejemplificar la incompatibilidad de algunos hallazgos se alude a la interacción del estudiante con los profesores; este factor que por una parte es identificado por la literatura como uno de los más importantes en la persistencia del estudiante (Rostaminezhad et al., 2013) y por otra, como un factor que ejerce un efecto significativo, pero negativo en la misma persistencia (Choi & Kim, 2018).

Rendimiento académico

El rendimiento académico es una más de las variables en el cúmulo de factores que intervienen en el fenómeno del abandono, dada su importancia en este trabajo como variable predictiva, se le dedica este apartado especial.

⁶⁹ Limitaciones como la consideración de solo cinco factores de los múltiples sugeridos en la literatura o el hecho de que su escenario consista en una universidad en línea cuyo sistema de aprendizaje se apoya principalmente en la interacción del estudiante con el contenido, entre otras instan a dar continuidad y profundización al estudio (Choi & Park, 2018)

El rendimiento académico, en particular el GPA, ha sido encontrado como un buen predictor de la persistencia (Bean & Metzner, 1985; Dowd, 2004; Ishitani & DesJardins, 2004; Nora et al., 2005; Rovai, 2003). En cambio, un GPA bajo es un buen predictor de la probabilidad de abandono de un estudiante en cualquier curso, ya sea en línea, ya sea presencial, no así de la probabilidad de que un estudiante tenga menos éxito en un curso en línea que en un curso presencial (Hachey et al., 2014).

En particular, un rendimiento académico bajo, sin embargo, no contribuye en forma significativa a la diferencia entre las tasas de deserción entre la educación en línea y la presencial (Hachey et al., 2014); de hecho, sugiere que la brecha en la tasa de deserción sería mayor si tanto los estudiantes en línea como los presenciales tuvieran la misma distribución en el rendimiento académico, ya que los estudiantes en línea tienden a tener un GPA más alto que los estudiantes presenciales (Hachey et al., 2014).

Se sugiere que un buen rendimiento académico al inicio de la carrera universitaria podrá ser importante para una larga permanencia en la universidad (Nora et al., 2005).

Conceptualización del rendimiento académico

El rendimiento académico es un constructo ampliamente estudiado cuya complejidad y confusión en su uso ha quedado documentado (De La Orden et al., 2001; Edel, 2003; González et al., 2012). Un análisis de la literatura sobre el rendimiento académico en España señala una producción que es constante y creciente, pero dispersa, tanto por la cantidad de autores que publican, la mayoría con un solo trabajo, como por los sitios y soportes de publicación (Cabrera, 2016). No existe un acuerdo en la literatura al definir el rendimiento académico, ya que su definición varía en función de los marcos referenciales desde los que se lo estudia (González et al., 2012) o del significado que tiene para cada sujeto, de acuerdo con su situación particular, por lo que se lo considera como un concepto multidimensional, relativo y contextual (De Miguel Díaz, 2001).

Existen varias definiciones operacionales del rendimiento académico como la valoración de los logros obtenidos relacionándolos con lo invertido en dinero, tiempo y esfuerzo (De La Orden et al., 2001). En esta línea de pensamiento, se considera a nivel macro como un producto social, como rendimiento del sistema educativo, o a nivel micro como un producto individual, como un rendimiento de los individuos; puede ser también considerado un producto inmediato cuando se refiere a situaciones específicas o un producto mediato cuando se refiere a efectos combinados e integrados de diversos procesos educativos (De La Orden et al., 2001).

Es así como “el rendimiento académico es una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y cualidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje” (Edel, 2003 p.12).

El rendimiento académico es una variable sintética que vincula y aglomera factores tales como aptitud del estudiante, voluntad, esfuerzo, características de la enseñanza que ha recibido, etc. (Page, 1990; Tejedor, 2003; Tourón, 1985).

El rendimiento académico ha sido analizado desde variadas perspectivas, identificándolo con las tasas de abandono de los estudios; tasas de éxito o finalización en el plazo previsto en el currículo; tasas de retraso en la culminación de los estudios o tasas de cambio en la titulación de los estudiantes; así como con otros indicadores más centrados en el rendimiento académico tradicional, tales como: calificaciones, número de asignaturas aprobadas, tasas de presentación a examen, etc. (Tejedor, 2003; Tejedor & García, 2007). La mayoría de las investigaciones han reducido el concepto de rendimiento a la certificación académica o calificaciones (de Miguel & Arias, 1999; Latiesa, 1992; Page et al., 1990; Solano et al., 2004; Tejedor & García, 2007); es también interesante el concepto de rendimiento académico como “la relación entre la potencia del que aprende, input, y el producto que se logra, aprendizaje” (Rodríguez et al., 2004).

Se establece, de forma esquemática, la definición operativa de rendimiento académico a través de los siguientes criterios: 1) Rendimiento inmediato: Resultados y calificaciones que obtienen los estudiantes a través de su carrera hasta obtener la titulación. 1.1) Rendimiento en sentido amplio. 1.1.1) Éxito: finalización puntual de la titulación en los años previstos; 1.1.2) Retraso: finalización empleando más tiempo del establecido oficialmente; 1.1.3) Abandono de estudios. 1.2) Regularidad académica: Tasas de presentación o no a los exámenes. 1.3) Rendimiento en sentido estricto: calificaciones obtenidas por los estudiantes. 2) Rendimiento diferido: La aplicación o utilidad que la formación recibida aporta a la vida social y laboral de la persona (Tejedor, 2003; Tejedor & García 2007). Este último es más difícil de cuantificar porque intervienen variables de índole más personal y social de los sujetos (de Miguel & Arias, 1999). También, las actitudes de los estudiantes hacia los estudios y hacia la institución, así como las condiciones institucionales son constituyentes del concepto de rendimiento en sentido amplio (Tejedor, 2003; Tejedor & García 2007); es preciso superar el concepto restrictivo del rendimiento académico y ampliar su visión con “la satisfacción de la propia experiencia universitaria”; con “el desarrollo personal del estudiante”; la “adquisición o mejora/desarrollo de las habilidades de gestión personal, *management skills*” (Rodríguez et al., 2004).

Ante lo expuesto, cabe afirmar que “el rendimiento académico es indiscutiblemente un concepto multidimensional, en donde convergen distintas variables y distintas formas de medición” (Page et al., 1990,p.24).

Red de factores que inciden en el rendimiento académico

Las investigaciones sobre la materia exponen la diversidad y complejidad de los factores que afectan el rendimiento académico y que, al parecer, dibujan un complicado laberinto de difícil salida. Al menos, queda claro que solo un factor no puede explicar este fenómeno.

En tal sentido, se percibe que en los trabajos de investigación sobre esta temática se tiende a utilizar modelos eclécticos de interacción, en los cuales son escogidos algunos de los siguientes factores: psicológicos, sociales, pedagógicos, que inciden en el rendimiento académico (Tejedor & García, 2007). Estos autores citan a (De Miguel, 2001; Lozano et al., 2001; Martín del Buey & Romero, 2003; Tejedor, 2003)

La multiplicidad de factores, en virtud de la tupida maraña que conforman, induce a los autores a coincidir en la dificultad de la delimitación de sus efectos (Page et al., 1990). Con miras a la necesaria sistematización de esta red entretejida de factores, se agrupan de manera clásica en tres categorías: los factores inherentes al estudiante, al profesor y a la organización académica (González Tirados, 1985).

También, pueden ser agrupados en función de su relación con variables socioeconómicas y culturales; estrategias y estilos de aprendizaje; interacción profesor-estudiante; comportamiento relacionados con el aprendizaje; modelos explicativos del rendimiento (Gómez Moliné, 2003).

Por otra parte, otros autores los clasifican en cinco tipos: a) variables de identificación: género, edad; b) variables psicológicas: aptitudes intelectuales, motivación, personalidad, hábitos de estudio, etc.; c) variables académicas: tipo del estudio cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.; d) variables pedagógicas: métodos de enseñanza, estrategias de evaluación; e) variables socio-familiares: estudios de los padres y situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc. (Tejedor, 1998, 2003). Esta clasificación es la que se utiliza para presentar el poder explicativo de algunos de los determinantes del rendimiento académico.

Variables académicas

El **rendimiento académico previo** constituye el factor que mejor predice al rendimiento académico (Apodaka et al., 1991; Broc Cavero, 2011; De la Orden et al., 1986; Friedman & Mandel, 2012; McKenzie & Schweitzer, 2001; Rodríguez et al., 2004; Tejedor, 2003; Tourón, 1985; Yorke & Longden, 2008), siendo su predicción mejor, en tanto en cuanto esté más próximo en el tiempo, pero no se prolonga por más de un año (Friedman & Mandel, 2012); esta predicción se cumple tanto en la modalidad de “*e-learning*” como en la presencial (Dupint, 2004; Frydenberg, 2007; Morris et al., 2005); entonces, el rendimiento académico previo es la variable predictiva más precisa para los estudiantes tradicionales, en cambio para los estudiantes maduros constituyen las estrategias de aprendizaje autoreportadas, que para los estudiantes tradicionales ocupan el tercer lugar en orden de importancia entre las variables predictivas del rendimiento académico (McKenzie & Gow, 2004). De hecho, si el rendimiento académico previo es suprimido del estudio, son las variables meta-cognitivas, como la gestión del tiempo y regulación del esfuerzo y las volitivas las que entran en las ecuaciones de predicción del rendimiento (Broc Cavero, 2011)

Variables pedagógicas

Existe coincidencia entre los diversos autores sobre la influencia de las variables pedagógicas en el rendimiento académico; la interacción profesor-estudiante y la forma de organizar la enseñanza han sido largamente estudiados (Gómez, 2003; Tejedor, 2003).

La importancia de las interacciones⁷⁰ en el rendimiento académico universitario presencial se halla bien documentada (Pascarella & Terenzini, 1991); la frecuencia y el contenido de tales interacciones, sean formales o informales, se correlacionan en forma positiva con el rendimiento académico (Kuh & Hu, 2001; Pascarella & Terenzini, 1991), con la persistencia del estudiante (Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1987); y con la finalización del grado (Tello, 2007).

En la educación en línea, el papel de la interacción en el rendimiento académico ha sido tratado por varios investigadores (Tello, 2007); en tal sentido, este autor menciona que se halló una relación fuerte y positiva entre la interacción en los cursos en línea y el aprendizaje percibido y la satisfacción del estudiante, al igual que con la retroalimentación inmediata y de calidad por parte del profesor (Arbaugh, 2005). También, las interacciones entre el profesor-estudiante y estudiante-estudiante se asocian positivamente con las calificaciones de los mismos estudiantes (Hay et al., 2004).

Otro factor de éxito se refiere a la motivación provocada por tales interacciones entre los participantes; otros elementos destacados son: el papel del tutor o profesor, el papel y actitud del estudiante en el proceso formativo, la tecnología e infraestructura y el apoyo institucional (Cabero, 2010). Las conclusiones del meta-análisis que aborda la problemática del análisis del rendimiento resultante de las acciones formativas con la modalidad de “*e-learning*” dentro de un contexto universitario revelan la existencia de muchas experiencias y estudios teóricos, pero pocas investigaciones sobre la temática; éstas son de carácter transversal, pocas son longitudinales, no existiendo preponderancia de ninguna de las metodologías en las investigaciones; se señala que se le deben prestar especial atención a los aspectos metodológicos, a los organizativos y a los materiales que se ponen a disposición de los estudiantes (Cabero, 2010).

En la actualidad, en este sentido, se afirma que el internet mejora el rendimiento académico cuando se lo utiliza para la interacción estudiante-profesor o estudiante-estudiante; sin embargo, no lo hace, cuando se sigue un modelo de aprendizaje focalizado en la búsqueda de contenido complementario (Castaño 2011; Torres et al., 2016). De hecho, la consulta autónoma de los recursos de internet es beneficiosa para adquirir conocimientos más especializados en forma autónoma y en red a lo largo de toda la vida, pero no sustituye la orientación del docente, fundamentalmente, al inicio del proceso educativo (Castaño et al., 2012).

La participación de los estudiantes en los foros de discusión se destinan, fundamentalmente, hacia aspectos sociales e informales (Cabero & Llorente, 2009), es más, se revela que los estudiantes usan las redes sociales, i.e. “*social media*”, para propósitos no académicos, sin embargo, pueden balancear

⁷⁰ Las interacciones se dan entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Las interacciones pueden ser formales e informales; las primeras se dan en el aula y las otras, fuera del aula.

el tiempo de estudio con este uso al sostener buenos hábitos de estudio que le permiten mantener su rendimiento académico (Ahmed & Qazi, 2011). Es más, quienes utilizan todas las posibilidades de internet presentan una menor tendencia a suspender en los exámenes que aquellos que lo utilizan mínimamente (Torres Díaz et al., 2016)

Sin embargo, el uso de Internet con finalidades de ocio tiene efectos negativos en el aprendizaje de los contenidos académicos (Duart et al., 2008). Además, una relación negativa, estadísticamente significativa existe entre el tiempo que los estudiantes dedican al uso de los “*social media*” y el rendimiento académico, el que puede verse afectado negativamente; el tiempo de uso, a su vez, está fuertemente influenciado por la capacidad de atención de los estudiantes; específicamente, se determinó que cuanto mayor es la capacidad de atención, menor es el tiempo dedicado a los “*social media*” (Paul et al., 2012).

Pese a ello, pueden ser utilizadas como herramientas pedagógicas que ayuden a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes cuando se las integran a los métodos de enseñanza–aprendizaje debido a que facilitan el aprendizaje colaborativo y el involucramiento del estudiante a través de las interacciones entre pares y docentes, enfatizándose que, de no ser así, no se puede tomar ventaja de los “*social media*” para mejorar el rendimiento académico (Al-Rahmi et al., 2015). Además, se sugiere que los docentes y las instituciones académicas orienten sus esfuerzos en lograr una mejoría en la gestión adecuada del tiempo y en el desarrollo de mejores estrategias de estudio por parte de los estudiantes (Paul et al., 2012), en atención a que los propios estudiantes reportaron que la gestión del tiempo, además del uso excesivo de los “*social media*” son factores que favorecen un rendimiento académico negativo (Alwagait et al., 2015).

En suma, lograr una mejoría en el rendimiento académico implica explotar la potencialidad del uso internet para provocar cambios pedagógicos (Al-Rahmi et al., 2015; Castaño, 2011); así, la búsqueda de información en forma individual constituye una extensión del modelo, regido por el trabajo individual y las comunicaciones unidireccionales, i.e. uno a muchos. En cambio, la promoción de la participación del estudiante y su interacción con otros, ya sea uno a uno, uno a muchos o muchos a muchos, supera las limitaciones de espacio y tiempo existentes en un aula presencial e implica un cambio hacia una metodología centrada en el estudiante, considerada eficaz para mejorar el rendimiento académico (Castaño Muñoz, 2011; Chickering & Gamson, 1987).

No existen diferencias significativas entre el rendimiento académico logrado por los estudiantes que han cursado tradicionalmente y los que lo hacen mediante la modalidad de “*e-learning*” (Astleiner, 2003; Lynch, 2002; Parker & Gemino, 2001; Paskey, 2001; Tucker, 2001) e incluso presentan un mejor rendimiento y mejores aptitudes hacia la materia en estudio, bajo condiciones apropiadas, i.e. se revela una relación significativa entre el número de accesos y el rendimiento (Suanpang et al., 2004) o en las circunstancias mencionadas por Castaño Muñoz (2011) y corroboradas por Torres Díaz et al. (2016).

Por otra parte, las investigaciones recientes sobre “*e-learning*”⁷¹ muestran que la educación con la modalidad “*blended learning*”⁷² es más eficaz que la educación presencial (Shea & Bidjerano, 2014), a pesar de la carencia de una respuesta empírica clara sobre la causa que provoca esta situación; con todo, el aumento del tiempo de permanencia en línea para propósitos educativos no constituye de por sí la causa principal, más bien, el tiempo en línea debe estar vinculado a alguna forma de aprendizaje interactivo (Castaño et al., 2014). De hecho, “*blended learning*” se presenta como una modalidad satisfactoria para los estudiantes, al tiempo que aumenta su rendimiento académico en todos los niveles cognitivos estudiados, conocimiento, comprensión y aplicación, sin establecerse, sin embargo, relaciones significativas con otras variables tales como las actitudes o la satisfacción de los estudiantes (Cabero & Llorente, 2009).

De hecho, no se revelan diferencias en la retención de los estudiantes según la modalidad del curso, i.e. en línea o presencial, para los matriculados en universidades presenciales de cuatro años, mientras que en las instituciones, cuya modalidad es principalmente en línea, los estudiantes que tomaron algunos cursos en línea y algunos cursos presenciales tenían probabilidades mejores de ser retenidos que los estudiantes que tomaron exclusivamente cursos presenciales o exclusivamente cursos en línea (Shea & Bidjerano, 2018). De ahí, surge un estudio que plantea la existencia de un punto de inflexión en el que la carga provocada por los cursos en línea ya resulta problemática para los que estudian con la modalidad “*blended learning*”; los resultados de tal estudio indican que los que se matriculan en más del 40% en cursos en línea comienzan a perder los beneficios que le confiere la combinación de inscripción en línea y presencial (Shea & Bidjerano, 2018).

Variables psicológicas

La excesiva cantidad de variables predictivas del rendimiento académico se aprecia a través de la identificación de cuarenta y dos constructos distintos; todos ellos no intelectivos y pertenecientes a los siguientes dominios de investigación: rasgos de la personalidad, factores motivacionales, estrategias de aprendizaje auto-reguladas, enfoques del estudiante para el aprendizaje e influencias contextuales sicosociales (Richardson et al., 2012). Específicamente, “*performance self-efficacy*”, “*grade goal*”, “*effort regulation*” y “*academic self-efficacy*” son los constructos más fuertemente correlacionados con el rendimiento académico (Richardson et al., 2012). Es interesante percatarse de las diferencias en la incidencia de las variables psicológicas sobre el rendimiento académico encontradas entre los estudiantes tradicionales y los maduros (McKenzie & Gow, 2004)

Un uso combinado del análisis predictivo con algunos principios las teorías motivacionales del logro de la psicología educativa, “*motivation achievement theories*”, mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes; no así las tasas de fracaso de los estudiantes en situación de riesgo (Rahal & Zainuba, 2016).

⁷¹ El “*e-learning*” es definido como “una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (Sangrà et al., 2011 p.15).

⁷² Es nominado “*blended learning*” cuando el “*e-learning*” se refiere solo a una parte del modelo educativo (Sangrà et al., 2011 p.15). Es decir, es la modalidad en la que se combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial.

Al desempeñar un papel activo en el proceso de predicción, los estudiantes tienen la oportunidad de reaccionar, autorregular su involucramiento con el curso, "*academic engagement*"⁷³, promover la auto-eficacia, la competencia, la confianza en sí mismos, los niveles de compromiso o involucramiento con la actividad académica, "*academic engament*", y la capacidad de relacionarse, "*relatedness*". Sin embargo, esta oportunidad es aprovechada por pocos estudiantes que están en situación de riesgo (Rahal & Zainuba, 2016).

Estudios contemporáneos sugieren una relación entre el enfoque de aprendizaje⁷⁴ y el rendimiento académico (Cassidy, 2012; Diseth et al., 2006; Duff, 2004). Se revelan diferencias en los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes con una preeminencia del enfoque superficial y con un mayor rendimiento para los que poseen un enfoque profundo en el aprendizaje (Fernández & Nieves, 2015), efectivamente, Duff (2004) and Cassidy (2012) revelan que enfoques de aprendizaje profundo y estratégico se correlacionan en forma positiva con el rendimiento académico. En cambio, no se encuentra ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes o su satisfacción en cursos en línea (Cabero & Llorente, 2009; Recio & Cabero, 2005; Recio, 2008), quienes, a su vez, afirman que una amplia mayoría de los estudiantes posee un enfoque profundo de aprendizaje.

En tal sentido, se menciona que los enfoques de aprendizaje no constituyen una característica personal inmutable de los estudiantes, sino que se adaptan a las tareas a las que se abocan y a los contextos específicos en los que se presentan; i.e. muestra la naturaleza de la relación entre estudiante, contexto y tarea (Biggs et al., 2001). De hecho, la cantidad de estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje muestra significativos incrementos a medida que transitan hacia los últimos cursos (Richardson et al., 2012).

La comprobación de la utilidad de las TIC, Tecnologías de la Información y Comunicación, en la mejoría del rendimiento académico del estudiante universitario es un tema de investigación actual (García & Tejedor, 2015; Karamti, 2016). No existe consenso en la literatura sobre los beneficios que su utilización conlleva (Castaño et al., 2014)

Así, las actitudes favorables y la satisfacción de los estudiantes hacia su integración en los procesos de formación, presentan una clara relación positiva con el rendimiento académico y el éxito de los estudiantes (García & Tejedor, 2012; Sari, 2014). De las valoraciones diferentes dadas por los estudiantes universitarios con rendimientos académicos dispares, se concluye que los que obtienen un mejor rendimiento académico reconocen que sus estrategias de aprendizaje procedimentales o

⁷³ "*Academic engagement*" consiste en la calidad de los esfuerzos que los estudiantes dedican a actividades educativas que contribuyen directamente a los resultados deseados (G. D. Kuh, 2001). Es un constructo multidimensional que envuelve las emociones, la conducta y la capacidad de aprendizaje del estudiante; es también, un robusto predictor del aprendizaje, de la retención y graduación de los estudiantes (Skinner & Pitzern, 2012).

⁷⁴ El enfoque de aprendizaje (Marton & Säljö, 1984) , es un constructo originado por la relación existente entre las estrategias usadas por los estudiantes en respuesta a sus factores motivacionales (Boekaerts, 1999). Se diferencian en enfoque profundo, superficial y estratégico, este último ya no es considerado por algunos. La teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Biggs et al., 2001) toma como base este concepto.

de pensamiento, pueden beneficiarse con el apoyo de las TIC, para mejorar la elaboración de los trabajos, ya sea solos, con pares o con profesores, la organización de su actividad académica y la búsqueda de recursos, etc. (García & Tejedor, 2015).

Se señala que las estrategias de aprendizaje se correlacionan más con el rendimiento que los factores motivacionales, aunque se observa una alta correlación entre motivación y estrategias de aprendizaje (Roces et al., 1995). Existen diferencias en la incidencia de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico entre los estudiantes tradicionales y los estudiantes maduros, en quienes provoca una predicción más precisa que el rendimiento académico previo (McKenzie & Gow, 2004).

La motivación y las metas de aprendizaje del estudiante, dependen de su auto concepto, los cuales tienen una importancia especial en el rendimiento (González et al., 1998), pero se ha comprobado que esta relación en el adulto no es tan estrecha como en el caso del niño (Mateos & Amador, 2001).

Las variables aptitudinales tienen escaso poder predictivo (De la Orden et al., 1986; Escudero, 1987; González, 1989), probablemente, debido al efecto umbral: los que acceden a la universidad son los que poseen unas aptitudes intelectuales adecuadas (Cabrera et al., 1999). Las habilidades de estudio, "*study skills*" auto reportadas por los estudiantes no fueron significativamente diferentes para los diferentes niveles de rendimiento académico; una explicación podría ser que los estudiantes pueden reportar un nivel de habilidad estudio considerada aceptable para la universidad (McKenzie & Schweitzer, 2001).

Variables socio-familiares

El apoyo social es un predictor de los resultados académicos (Robbins et al., 2004); desde la perspectiva macro sociológica han existido contribuciones sobre la incidencia del origen social, la estructura de las clases sociales y las diferencias socioeconómicas sobre el rendimiento académico y desde la perspectiva micro sociológica se estudia las influencias del medio familiar en cuanto a estructura y clima educativo. En particular, la red social que representa la familia desempeña un rol en la predicción del rendimiento académico del estudiante, su apoyo reduce el conflicto entre estudio y familia (Meeuwisse, 2012), que es mayor en la vida de los estudiantes no tradicionales, justamente por la superior participación de éste en la vida familiar; el rendimiento académico de los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas es menor y puede afectar negativamente su posición en el mercado de trabajo (Meeuwisse, 2012).

En este sentido, existe evidencia de que un programa de préstamos subvencionados bien diseñado puede lograr la meta de equidad al equiparar las oportunidades educativas para los estudiantes de bajos ingresos con restricciones de crédito, al verificarse un aumento significativo en las tasas de matriculación, también una disminución de las tasas de abandono y una mejora en el rendimiento académico, si bien estos últimos se presentan con magnitudes menos considerables (Melguizo et al., 2016). Otras evaluaciones muestran que los estudiantes con becas obtuvieron promedios de notas y

tasas de persistencia similares, y en algunos casos mejores, que los estudiantes no beneficiados (Catalán et al., 2015).

Según otros autores, la influencia de las variables sociales en el rendimiento académico es escasa o nula (Gómez, 2003; Tejedor, 2003), en el sentido de que no existe incidencia de la variable “*estudios del padre*” sobre el rendimiento académico (Apodaka et al., 1991; Latiesa, 1992; Oroval, 1986; Salvador & García, 1989). En cambio, cuando las madres tienen estudios universitarios, los estudiantes poseen un mejor rendimiento académico comparativo (Apodaka et al., 1991). Tampoco, la variable “*situación laboral de los padres*” ha aportado resultados relevantes (Latiesa, 1992; Salvador & García, 1989). Por otra parte, las variables relativas al hábitat, como ser coincidencia del lugar de estudio con el lugar de residencia, influyen positivamente en el rendimiento (Latiesa, 1992; Reguero et al., 1990; Salvador & García, 1989; Tejedor, 1998).

La literatura coincide con la idea de que las conexiones de los estudiantes con sus pares, la red social académica, ejercen efectos benéficos en el rendimiento académico (Hommes et al., 2012), pero se confirma una influencia diferente dependiendo de los contextos de estudio (Tomás-Miquel et al., 2015). En las disciplinas no creativas, la cercanía del estudiante al núcleo de su red de relaciones académicas le permite estar directamente expuesto a varias fuentes de apoyo y conocimiento que le pueden ayudar a mejorar su rendimiento académico; sin embargo en contextos creativos, puede impedir que el estudiante se exponga a conexiones fuera de la red y evitar que realice su trabajo fuera de las reglas establecidas, reduciendo así la posibilidad de producir resultados creativos; estar en una posición intermedia entre el núcleo y la periferia de la red permite a los estudiantes beneficiarse tanto de las fuentes de conocimiento y legitimidad disponibles en el núcleo como de las fuentes externas que les ayudan a mejorar la creatividad (Tomás-Miquel et al., 2015).

Variables de identificación

La influencia de las variables de identificación encontradas en los estudios es contradictoria; la mayoría apunta a un mayor éxito entre las mujeres, esta diferencia con los hombres podría ser explicada en base a las diversas pautas de socialización y el refuerzo de las actitudes diferenciadas por sexos. Se señalan diferencias mínimas cuando el rendimiento académico se mide por el retraso en la finalización de los estudios y diferencias más significativas con relación al abandono (Apodaka et al., 1991; Gomá et al., 1991; Salvador & García, 1989; Tejedor, 1998). No existen diferencias significativas entre sexos cuando el rendimiento académico se mide a través de la finalización puntual de los estudios o a través del abandono de los mismos (Reguero et al., 1990). El género no es un factor diferenciador, en general, del rendimiento académico (Rodríguez et al., 2004). La edad, se controla con la variable curso, ya que los estudiantes más jóvenes son los que obtienen mejor rendimiento, sin embargo, también van asociados a los estudiantes de los últimos cursos, es decir, estudiantes de mayor edad (Tejedor, 2003)

El rendimiento académico en la educación superior también puede hallarse influenciado por el género de acuerdo con el comportamiento demográfico y la actitud personal de los estudiantes hacia los estudios (Ahmad et al., 2015). El rendimiento de las estudiantes de sexo femenino en la educación superior se encuentra mejor, es significativamente mayor, en comparación con los

estudiantes varones en función de diferentes factores como la educación de los padres, la participación en los debates, un mejor apoyo a los ingresos, el uso de Internet en los estudios, el tiempo dedicado a estudios distinto de las horas de clase contribuyen a un mayor rendimiento (Ahmad et al., 2015).

En conclusión, se sugiere que las diferencias de género en relación con el rendimiento académico, se pueden encontrar, pero sería de mayor importancia la identificación de determinantes del rendimiento académico e investigar las diferencias de género en esos determinantes (Farsides & Woodfield, 2007).

Referencias

- Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Department of Education. Washington, D.C.: US. <http://doi.org/ED490195>
- Ahmad, M. R., Pervaiz, M. K., & Aleem, M. (2015). A Comparative Study of the Factors Affecting the Male and Female Students' Academic Performance in Higher Education (a Case of Government College University , Lahore). *European Scientific Journal*, 11(7), 429–436.
- Ahmed, I., & Qazi, T. F. (2011). Deciphering the social costs of Social Networking Sites (SNSs) for university students. *African Journal of Business Management*, 5(14), 5664–5674. <http://doi.org/10.5897/AJBM11.031>
- Al-Rahmi, W., Othman, M. S., Yusuf, L. M., & Musa, M. A. (2015). Using social media as a tool for improving academic performance through collaborative learning in Malaysian higher education. *Review of European Studies*, 7(3), 265.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461–485.
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125–142. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez Pérez, P. R., Lopez Aguilar, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. *Investigar Con y Para La Sociedad*, 2(January), 599–608.
- Alwagait, E., Shahzad, B., & Alim, S. (2015). Impact of social media usage on students academic performance in Saudi Arabia. *Computers in Human Behavior*, 51, 1092–1097. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.028>
- Anderson, K. T. (2011). *Linking adult learner satisfaction with retention : the role of background characteristics , academic characteristics , and satisfaction upon retention*. Iowa State University.
- Andrés, L., Hawkey, C., & Andruske, C. (1996). Activating voices within: individual/institutional dynamics of the first year student experience. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Angoitia Grijalba, M., & Rahona López, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991- 2005). *Revista de Educación*, 344(Septiembre-diciembre 2007), 245–264.
- Apodaka, P., Grao, J., Martínez, J., & Romo, I. (1991). *Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU*. Vitoria: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Arbaugh, J. B. (2005). Is there an optimal design for online MBA courses? *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 135–149.
- Ariño, A., Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., & Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. València.
- Ashby, A. (2004). Monitoring student retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. *Open Learning*, 19(1), 65–77.
- Astleiner, H. (2003). Web-based instruction and learning. In N. NISTOR (Ed.), *Toward the virtual university* (pp. 37–63). Greewinch: Information age Publishing.
- Atkins, M., & Ebdon, L. (2014). *National strategy for access and student success in higher education*. England.
- Attinasi, L. . (1986). Getting in: Mexican American student's perception of their College - going behaviour perceptions with implications for their freshmen year persistence in the university. In *ASHE 1986. Annual Meeting Paper*. San Antonio TX. EE.UU.
- Aulck, L., & West, J. (2016). Attrition and performance of community college transfers to a large public university. *JEDM- Journal of Educational Data Mining (in Review)*.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *The American Psychologist*, 44(9), 1175–84. <http://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Barbatis, P. (2010). Underprepared , Ethnically Diverse Community College Students : Factors Contributing to Persistence. *Journal of Developmental Education*, 33(3), 16–20.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, XIX(1), 9–18.
- Baxter, J. A. (2012). Who am I and what keeps me going? Profiling the distance learning student in higher education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 107–129. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1283/2299>
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64. <http://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bean, J., & Eaton, S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89.
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.

- Becker, G. (1976). *The economic approach to human behavior*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2009). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127–138. <http://doi.org/10.1007/s10734-009-9290-1>
- Berge, Z., & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13(5). Retrieved from http://oipr.depaul.edu/open/general/air_paper_01.doc
- Berger, J. (2001). Understanding the organizational nature of student persistence: empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 3–21.
- Berger, J. B., Blanco Ramirez, G., & Lyon, S. C. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for success* (pp. 7–34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XV, pp. 268–338). New York: Agathon.
- Berlanga, V., Figuera, M. P., & Pons Fanals, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: alumnado con beca salario. *Educación XXI*, 21(1), 209–230. <http://doi.org/10.5944/educXX1.15611>
- Bernal, E., Cabrera, A., & Terenzini, P. (2000). The relationship between race and socioeconomic status: implications for institutional research and admissions policies. Removing vestiges: research-based strategies to promote inclusion. *American Association of Community Colleges*, 3, 6–19.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F." *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149.
- Bocchi, J., Eastman, J., & Swift, C. (2004). Retaining the online learner: profile of students in an online MBA program and implications for teaching them. *Journal of Education for Business*, 79(4), 245–253.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boldbaatar, B. (2014). *Predicting nontraditional freshman retention using pre-enrollment data*. George Mason University.
- Boston, W., Ice, P., & Burgess, M. (2012). Assessing student retention in online learning environments: a longitudinal study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(2).
- Boston, W., Ice, P., & Gibson, A. M. (2011). Comprehensive assessment of student retention in online learning environments. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY, US: Greenwood Press. Retrieved from <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London (England): Sage Publications Inc.
- Braxton, J., McKinney, J., & Reynolds, P. (2006). Cataloging institutional efforts to understand and reduce college student departure. *New Directions for Institutional Research*, 2006(130), 25–32.
- Braxton, J., Milem, J., & Shaw-Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Braxton, J., Sullivan, A., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Higher Education Handbook of Theory and Research*, 12, 107–164.
- Broc Cavero, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171–185. Retrieved from <http://revistas.um.es/rie/article/view/110731/126992>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Gauvain, M, Vol. 3, pp. 37–43). Oxford Elsevier. <http://doi.org/http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>
- Bunn, J. (2004). Student persistence in a LIS distance education program. *Australian Academic Research Libraries*, 35(3), 253–270.
- Bussière, P. (2006). *Result from the third cycle of the youth in transition survey*. Ottawa, ON.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. del C. (2009). Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(1), 172–189. Retrieved from <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Cabero, J., & (dir). (2010). *Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.
- Cabero, J., & Fernández, B. (2016). Percepciones de teleformadores del Instituto de Formación y Estudios Sociales de Sevilla sobre la teleformación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 4–12. <http://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1218>
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164. <http://doi.org/10.2307/1982157>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence : Structural Equations Modeling Test of an Integrated

- Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2). <http://doi.org/10.2307/2960026>
- Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1992). The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571–593.
- Cabrera, E. M., García, L. A., & Hernandez, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Universidad de La Laguna.
- Cabrera Pérez, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119–139. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293
- Cahusac de Caux, B. K. C. D., Lam, C. K. C., Lau, R., Hoang, C. H., & Pretorius, L. (2017). Reflection for learning in doctoral training: writing groups, academic writing proficiency and reflective practice. *Reflective Practice*, 18(4), 463–473. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2017.1307725>
- Callejo, J. (2001). Estudio de cohorte de estudiantes de la UNED: una aproximación al análisis del abandono. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(2), 33–60.
- Campbell, C. M., & Mislevy, J. (2013). Students' perceptions matter: early signs of undergraduate student retention/attrition. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(4), 467–493. <http://doi.org/10.2190/CS.14.4.c>
- Carnoy, M., Rabling, B. J., Castaño-Muñoz, J., Duart Montoliu, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2011). Who attends and completes virtual universities: the case of the open University of Catalonia (UOC). *Higher Education*, 63(1), 53–82. Retrieved from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=24626207>
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793–810.
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2014). The Internet in face-to-face higher education: can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 149–159. <http://doi.org/10.1111/bjet.12007>
- Castaño-Muñoz, J., Duart Montoliu, J. M., & Sancho-vinuesa, T. (2012). Necesidad de guía en educación superior y los recursos educativos en internet: ¿un cambio de escenario? 1. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1), 97–110.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, J., & Vásquez, K. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso Analysis of the Factors Associated with the Drop-out Rate of Students in Higher Education: a Case Study. *Revista de Educación*, 345(Enero-abril), 255–280. <http://doi.org/10.19052/issn.0120-1700>
- Castaño Muñoz, J. (2011). *EL uso de internet para la interaccion en el aprendizaje: un analisis de la eficacia y la igualdad*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC) Doctorando:
- Castles, J. (2004). Persistence and the adult learner: Factors affecting persistence in Open University students. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 166–179.
- Catalán, X., Verónica, M., & Etcheagaray, S. (2015). Becas y Rendimiento Académico en la Universidad : El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile Grants and Academic Achievement in the University : The Case of the Pontifical Catholic University of Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 63–80.
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Cheung, L. L. W., & Kan, A. C. N. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance-learning business communication course. *Journal of Education for Business*, 77(5), 257–263.
- Chickering, A., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Cho, S.-W., & Karp, M. M. (2013). Student Success Courses in the Community College: Early Enrollment and Educational Outcomes. *Community College Review*, 41(1), 86–103. <http://doi.org/10.1177/0091552112472227>
- Choi, H. J. (2016). Theoretical framework for adult dropout in a cyber university . In *Paper presented at the conference session of Online Learning Consortium (OLC) Accelerate 2016*. Orlando , FL.
- Choi, H. J., & Kim, B. U. (2018). Factors Affecting Adult Student Dropout Rates in the Korean Cyber-University Degree Programs. *Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 1–12. <http://doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357>
- Choi, H. J., & Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers and Education*, 116, 130–138. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.005>
- Chyung, S. Y. (2001). Systematic and systemic approaches to reducing attrition rates in online higher education. *American Journal of Distance Education*, 15(3), 36–49.
- Clay, M. N., Rowland, S., & Packard, A. (2009). Improving undergraduate online retention through gated advisement and redundant communication. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10(1), 93–102.
- Cohen, A., & Brawer, F. (2008). *The American Community College* (fifth edit). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, H., & Ibrahim, N. (2008). A new accountability metric for a new time: a proposed graduation- efficiency measure". *Change: The Magazine of Higher Learning*, (May/June 2008). Retrieved from <http://www.changemag.org/Archives/Back Issues/May-June 2008/abstract-new-accountability-metric.html>
- Cook, S. L., Komissarov, S., Murray, B. L., & Murray, J. (2017). Predictors for Growth Mindset and Sense of Belonging in

- College Students., (1921).
- Crosling, G., Thomas, L., & Heagney, M. (2008). *Improving student retention in higher education: the role of teaching and learning*. Routledge.
- Cruz, A., Learreta, B., Huertas, P., Rodriguez, B., & Ruiz, M. (2010). *Estudiantes adultos matriculados en la universidad española*.
- D'Amico, M., Rios-Aguilar, C., Salas, S., & Gonzalez Canche, M. (2012). Career capital and the community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 36, 251–261. <http://doi.org/10.1080/10668926/2012.637860>
- Davidson, J. C., & Wilson, K. B. (2017). Community College Student Dropouts from Higher Education: Toward a Comprehensive Conceptual Model. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(8), 517–530. <http://doi.org/10.1080/10668926.2016.1206490>
- Daza, L., & Alcaide, V. (2013). Construcció d'una tipologia d'estudiants a les uni versitats de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. In *VI Congrés Català/Internacional de Sociologia*. Perpignan.
- De la Orden, A., Gaviria Soto, J. L., & García Ramos, J. M. (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la universidad. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 4(8), 21–36. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91361>
- De La Orden, A., Máfokozí, J., & González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense Educativa*, 12(1), 159–178.
- De Miguel Díaz, M. (Dir). (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Oviedo, España. Retrieved from <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820072000027.pdf>
- de Miguel Díaz, M., & Arias Blanco, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 353–377. Retrieved from <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200030162.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (.). New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <http://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deil-Amen, R. (2011). Socio-Academic Integrative Moments: Rethinking Academic and Social Integration Among Two-Year College Students in Career-Related Programs. *Journal of Higher Education*, 82(1), 54–91. <http://doi.org/10.1353/jhe.2011.0006>
- Deyhle, D. (1995). Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance. *Harvard Educational Review*, 65(3), 1–40.
- Diseth, A., Pallesen, S., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education + Training*, 48(2/3), 156–69.
- Dowd, A. C. (2004). Income and financial aid effects on persistence and degree attainment in public colleges. *Education Policy Analysis Archives*, 12(21), 1–35.
- Duart, J. . J. M., Gil, M., Pujol, M., & Castaño, J. (2008). *La Universidad en la sociedad Red: Usos de Internet en la educación superior*. Barcelona: Editorial Ariel. Retrieved from <http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/O7825/ID1e5b676a?ACC=161#>
- Duff, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: The role of approaches to learning and prior academic achievement. *Accounting Education*, 13(4), 409–30.
- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 199–206.
- Dweck, C. S. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 242–245.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1–15. Retrieved from <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios Sobre Educación ESE*, (15), 101–121.
- Escudero Escorza, T. (1987). Buscando una mejor selección de universitarios. *Revista de Educación*, (283), 249–283. Retrieved from <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073002939.pdf>
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266–269.
- European Union. (2018). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. (C. Mayer, M. Hametner, M. Kostetckaia, R. Ruech, A. Dimitrova, A. De Rocchi, ... A. Prah, Eds.). Luxembourg:
- Falcone, T. M. (2011). Toward a new model of student persistence in higher education. In *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Charlotte, NC.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2007). Individual and gender differences in “good” and “first-class” undergraduate degree performance. *British Journal of Psychology (London, England: 1953)*, 98, 467–483. <http://doi.org/10.1348/000712606X150246>

- Feixas, M., Muñoz Moreno, J. L., Gairín Sallán, J., Rodríguez-Gómez, D., & Navarro Casanoves, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios Sobre Educación*, 28, 117–138. <http://doi.org/10.15581/004.28.117-138>
- Fernandes, A., Ford, A., Rayner, G., & Pretorius, L. (2017). Building a sense of belonging among tertiary commuter students: The Monash Non-Residential Colleges program. *Student Success*, 8(2), 31. <http://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.380>
- Fernández-Castillo, E., & Nieves-Achón, Z. I. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37–51. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>
- Fernández, J. L. M., Arco Tirado, J. L., Justicia Justicia, F., & Carmen, P. M. del. (2010). ► Mejora de la calidad en la educación superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII(246), 209–222.
- Figuera, P., & Torrado, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain : The Case of Students from Vocational Education and Training. *REVISTA DE CERCETARE SI INTERVENTIE SOCIALA* Is, 49, 23–40. Retrieved from www.rcis.ro, www.doaj.org and www.scopus.com
- Finnegan, C., Morris, L. V., & Lee, K. (2009). Differences by course discipline on student behavior, persistence, and achievement in online courses of undergraduate general education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10(1), 39–54. <http://doi.org/10.2190/CS.10.1.d>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. (M. A.-W. Reading, Ed.), *Philosophy Rhetoric* (Vol. 10). Addison-Wesley. <http://doi.org/10.1002/cncr.26402>
- Fisher, B. R., & Engemann, J. (2009). *Factors affecting attrition at a canadian college*. Canada.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de La Educación Superior*, 45(179), 25–39. <http://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce Management*, 80(10), 53–58. Retrieved from <http://content.ebscohost.com.ezproxy.bju.net/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=5338721&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNLe80Seprc4xNvgOLCmr0qep7ZSrqa4TK6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGuskmqLBPuePfgexy44Dt6f1A>
- Friedman, B. A., & Mandel, R. G. (2012). Motivation predictors of college student academic performance and retention. *Journal of College Student Retention Research Theory Practice*, 13(1), 1–15. Retrieved from <http://www.myacpa.org/>
- Fritz, J. (2011). Classroom walls that talk: Using online course activity data of successful students to raise self-awareness of underperforming peers. *Internet and Higher Education*, 14(2), 89–97. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.007>
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in university continuing education online classes. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(3), 1–15. Retrieved from www.irrodl.org
- Gairín, J., Figuera, P., Triadó, X. M., Feixas, M., Rodríguez, D., Muñoz, J. L., ... Domínguez, M. (2010). *L'Abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per la Qualitat de les Universitats Catalanes.
- Gairín, J., Rodríguez-Gomez, D., Armengol, C., & Del Arco, I. (2013). El acceso a la universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 45–65.
- Gairín, J., Triadó, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P., & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165–182. <http://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>
- García-Rodríguez, M. P., Meseguer-Martínez, L., González-Losada, S., & Barrera Torrejón, A. R. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida : éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía and 45 years old to Higher Education in Andalucía. *Revista de Educación*, 363.
- García-Valcárcel, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*.
- García-Valcárcel, A., & Tejedor Tejedor, J. F. (2012). The incorporation of ICT in higher education. The contribution of ROC curves in the graphic visualization of differences in the analysis of the variables. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 901–919. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01270.x>
- García, A. J., & Troyano Rodríguez, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1).
- Gomá, M., García, G., & Pérez, J. (1991). Rendimiento académico en tres niveles de enseñanza en función del sexo. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología Médica y Psicopatología*, 12(1), 34–44.
- Gómez Moliné, M. (2003, December 2). *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://www.tesisenred.net/handle/10803/4700?show=full>
- González Barbera, C., Caso Niebla, J., Díaz Lopez, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Revista de Pedagogía*, 64(2).
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía , identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(3). Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART9.pdf>

- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J. M., & Valle, A. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(16), 217–229.
- González Tirados, R. M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios: un método para su análisis. *STUDIA PAEDAGOGICA*, (15–16), 237–250.
- González Tirados, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. (C. de I. y D. E. Ministerio de Educación, Ed.). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378891>
- Graham, M. J., Frederick, J., Byars-Winston, A., Hunter, A.-B., & Handelsman, J. (2013). Increasing Persistence of College Students in STEM. *Science*, 341(6153), 1455–1457. <http://doi.org/10.1126/science.1240487>
- Grau-Valldozera, J., & Minguillón, J. (2011). Redefining dropping out in online higher education: a case study from the UOC. In *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge - LAK '11* (pp. 75–80). New York, New York, USA: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/2090116.2090125>
- Grau-Valldozera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: the case of the Universitat Oberta de Catalunya. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1628/2718>
- Grau-Valldozera, J., Minguillón, J., & Blasco-Moreno, A. (2018). Returning after taking a break in online distance higher education: from intention to effective re-enrollment. *Interactive Learning Environments*, 0(0), 1–17. <http://doi.org/10.1080/10494820.2018.1470986>
- Greer, L. (1980). Persistence and academic success among non-traditional age students at a junior college. In *Proceedings of the Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Atlanta, GA. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED189942>
- Gunawardena, C. (2014). Globalization, Culture, and Online Distance Learning. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education : towards a research agenda* (pp. 75–107). AU Press, Athabasca University.
- Hachey, A. C., Wladis, C. W., & Conway, K. M. (2014). Balancing retention and access in online courses: restricting enrollment...is it worth the cost? *Journal College Student Retention*, 15(1), 9–36.
- Hagedorn, L. S., Maxwell, W., & Hampton, P. (2002). Correlates of Retention for African-American Males in Community Colleges. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(3), 243–263. <http://doi.org/10.2190/MJ6A-TFAC-MRPG-XDKL>
- Harrell, I. L., & Bower, B. L. (2011). Student characteristics that predict persistence in community college online courses. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 178–191.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: a review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19–42.
- Hay, A., Hodgkinson, M., Peltier, J. W., & Drago, W. A. (2004). Interaction and virtual learning. *Strategic Change*, 13(4), 193–204.
- Herbert, M. (2006). Staying the course: a study in online student satisfaction and retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(4). Retrieved from <http://fsweb.bainbridge.edu/qep/Files/TeachingRes/Staying the Course.pdf>
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 245–260.
- Hommel, J., Rienties, B., Grave, W. D., Bos, G., Schuwirth, L., & Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible: A network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Education*, 17(5), 743–757.
- Hooker, S., & Brand, B. (2010). College knowledge: a critical component of college and career readiness. *New Directions for Youth Development*, 127, 75–85.
- Hrastinski, S., & Aghaee, N. M. (2012). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education and Information Technologies*, 17(4), 451–464.
- Hurtado, S., & Carter, D. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latina/o college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70, 324–345.
- Hurtado, S., Ruiz Alvarado, A., & Guillermo-Wann, C. (2015). Creating inclusive environments: the mediating effect of faculty and staff validation on the relationship of discrimination/bias to student's sense of belonging. *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity*, 1(1).
- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86–101. <http://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Ishitani, T., & DesJardins, S. (2004). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal College Student Retention*, 4(2), 173–201.
- 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. <http://doi.org/10.1007/s11162-006-9025-4>
- Kahu, E., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student*

- Success, 8(2), 55. <http://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.379>
- Karamti, C. (2016). Measuring the Impact of ICTs on Academic Performance: Evidence From Higher Education in Tunisia. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4), 322–337. <http://doi.org/10.1080/15391523.2016.1215176>
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Open learning courses for adults: A model of student progress. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_u18BHJZi9KC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Open+learning+courses+for+adults:+A+model+of+student+progress.&ots=50bXM9PV8s&sig=5xcr-ZWF1MYusLVqWbqteXg5hsk#v=onepage&q=Open+learning+courses+for+adults%3A+A+model+of+student+progress.&f=false
- Kember, D. (1999). Integrating Part-time Study with Family , Work and Social Obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109–124. <http://doi.org/10.1080/03075079912331380178>
- Kemp, W. (2002). Persistence of adult learners in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 65–81.
- Kim, E., & Diaz, J. (2013). Theoretical foundations: Immigrant student college transition and persistence. *Immigrant Students in Higher Education*, 38(6), 25–46.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2012). *The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (seventh ed). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kuh, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 23–39.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10–17. <http://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309–332.
- Lassibille, G., & Navarro, L. (2008). Why do higher education students drop out? evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89–105. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09645290701523267>
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Education Tech Research Dev*, 59, 593–618. <http://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Lee, Y., Choi, J., & Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328–337. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- LeNoue, M., Hall, T., & Eighmy, M. A. (2011). Adult education and the social media revolution. *Adult Learning*, 22(2).
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265–269.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185–204. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.004>
- Liu, S. Y., Gomez, J., & Yen, C.-J. (2009). Community college online course retention and final grade : predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 165–183.
- Longden, B. (2006). An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 173–187. <http://doi.org/10.1080/13600800600751044>
- Lord, V., Coston, C., Davis, B., & Johannes, K. (2012). The impact of a discipline-based learning community on transfer students: A multidimensional pilot study. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 24(2), 63–84.
- Lozano González, L., González-Pineda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Lozano Fernández, L. M., & Álvarez Pérez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 203–216. Retrieved from <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6894>
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: the importance of equality of condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164.
- Lynch, T. (2002). LSU expands distance learning program through online learning. *T.H.E Journal*, January, 29(6), 47–48.
- Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). *Education Pays 2016: The benefits of higher education for individuals and society*. Trends in Higher Education Series. College Board.
- Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., Jovevski, D., Vasileva, M., Trajkovik, V., Malinovski, T., ... Trajkovik, V. (2015). Adult students' perceptions in distance education learning environments based on a videoconferencing platform--QoE analysis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 1–19. Retrieved from <http://proxygw.wrlc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1051007&site=ehost-live%5Cnhttp://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP001-019Malinovski0565.pdf%5Cnhttp://proxygw.wrlc.org/login?url=http://search.e>
- Martín del Buey, F., & Romero Viesca, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, (81), 99–110. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756031&info=resumen&idioma=SPA>
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. (Vol. 36, pp. 36–55). Edinburgh: Scottish Academic Press. Retrieved from

- <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ685357>
- Mateos, C. F., & Amador, M. L. (2001). La dimensión social del auto-concepto en el adulto y su relación con el rendimiento. *Enseñanza Universidad de Salamanca*, 17(18), 99–114.
- McCormick, A. C. (2003). Swirling and double-dipping: New patterns of student attendance and their implications for higher education. *New Directions for Higher Education*, 121, 13–24.
- McKenzie, K., & Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14(2), 107–123. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.10.002>
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21–33. <http://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough. The role of psychosocial factors in study success of ethnic minority and ethnic majority students*. Erasmus University Rotterdam.
- Melguizo, T., Sanchez, F., & Velasco, T. (2016). Credit for low-income students and access to and academic performance in higher education in Colombia: a regression discontinuity approach. *World Development*, 80, 61–77. <http://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.11.018>
- Merriam, S. B. (2001). Something old, something new: adult learning theory for the twenty-first century. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89(Spring 2001), 93–96.
- Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory: Evolution and future directions. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 83–96). London and New York: Routledge. Retrieved from https://books.google.com/py/books?id=kmRRDwAAQBAJ&pg=PT96&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=true
- Mezirow, J. (2018). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (p. 235). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Madrid-España: Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M., & Ison, S. (2003). Success in Cyberspace: Student Retention in Online Courses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10(2), 107–118. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ822328>
- Morgan, C., & Tam, M. (1999). Unraveling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96–108.
- Morris, L., Wu, S., & Finnegan, C. (2005). Predicting retention in online general education courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 23–36.
- Morris, L. V., Finnegan, C., & Wu, S. (2005). Tracking student behavior, persistence, and achievement in online courses. *The Internet and Higher Education*, 8(3), 221–231.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2001). Barriers to distance education: A factor analytic study. *The American Journal of Distance Education*, 11(2), 39–54.
- Müller, T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1–18.
- Museum, S. D. (2014). The Culturally Engaging Campus Environments (CECE) Model: A New Theory of Success Among Racially Diverse. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 29, 425–448. http://doi.org/DOI 10.1007/978-94-017-8005-6_5
- Museum, S. D., & Neville, K. M. (2012). Delineating the Ways That Key Institutional Agents Provide Racial Minority Students With Access to Social Capital in College. *Journal of College Student Development*, 53(3), 436–452. <http://doi.org/10.1353/csd.2012.0042>
- Museum, S. D., Yi, V., & Saelua, N. (2017). The Impact of Culturally Engaging Campus Environments on Sense of Belonging. *The Review of Higher Education*, 40(2), 187–215. <http://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>
- Noble, K., Flynn, N. T., Lee, J. D., & Hilton, D. (2008). Predicting successful college experiences: evidence from a first year retention program. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(1), 39–60. <http://doi.org/10.2190/6841-42JX-X170-8177>
- Noel-Levitz, I. (2009). *The national adult student priorities report*. Coralville, IA.
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano students. *Research in Higher Education*, 26(1), 31–59.
- Nora, A., Barlow, E., & Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In *College student retention: Formula for success* (pp. 129–153). Retrieved from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ckk5B_ADM_YC&oi=fnd&pg=PA129&dq=Nora,+Barlow,+&+Crisp,+2005&ots=n1yWj_cJmV&sig=aqxaYmdq9GcDDtI2aYi1rANi1J8#v=onepage&q=Nora,+Barlow,+Crisp,+2005&f=false
- Nora, A., & Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority

- students to college. *Journal of Higher Education*, *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119–148.
- O'Neill, S., & Thomson, M. M. (2013). Supporting academic persistence in low-skilled adult learners. *Support for Learning*, 28(4), 162–172. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12038>
- Ormrod, J. . (2011). Social cognitive views of learning. In P. Smith (Ed.), *Educational psychology: developing learners* (pp. 352–354). Boston MA: Pearson Education, Inc.
- Oroval Planas, E. (1986). Resultado del análisis individualizado del rendimiento de una promoción de estudiantes de la Universidad de Barcelona. In M. LATIESA & (comp.) (Eds.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* . (pp. 247–270). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa y Secretaría del Consejo de Universidades.
- Osborn, V. (2001). Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 41–54.
- Packham, G., Jones, G., Miller, C., & Thomas, B. (2004). E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education and Training*, 46(6), 335–342.
- Page, M. A., Bueno Monreal, M. J., Calleja Sopeña, J. A., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubillas, M. J., García López, C., ... Trillo Marco, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from <http://www.doredin.mec.es/documentos/008199300071.pdf>
- Park, J.-H. (2007). Factors Related to Learner Dropout in Online Learning Problem Statement and Research Questions. In *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference* (p. 25–1–25–8).
- Park, J., & Choi, H. (2007). Differences in personal characteristics, family and organizational supports, and learner satisfaction between dropouts and persistent learners of online program. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007* (pp. 6444–6450). Chesapeake, VA.
- Park, J., & Choi, H. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217.
- Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1–10.
- Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *United States Distance Learning Association Journal*, 17(1), 55–61.
- Parker, D., & Gemino, A. (2001). Inside online learning: comparing conceptual and technique learning. Performance in place-based and ALN format. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 64–74.
- Parkin, A., & Baldwin, N. (2009). *Persistence in post-secondary education in Canada: the Latest research*. Canada. Retrieved from www.millenniumscholarships.ca
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). Validation of a theoretical model of college withdrawal: Interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19(1), 25–48. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF00977337>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1981125>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students. A third decade for research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paskey, J. (2001). A survey compares two Canadian MBA program, one online and one traditional. Retrieved December 8, 2012, from <http://chronicle.com/article/A-Survey-Compares-2-Canadian/108330/>
- Paul, A., Baker, M., & Cochran, D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2117–2127.
- 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), 1–17.
- 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*, 3(4), 60–69.
- Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). The Effect of Peer Collaboration and Collaborative Learning on Self-Efficacy and Persistence in a Learner-Paced Continuous Intake Model Résumé Research Questions and Objective. *Journal of Distance Education*, 22(3), 41.62.
- Powell, R., Conway, C., & Ross, L. (1990). Effects of student predisposing characteristics on student success. *Journal of Distance Education*, 5(1), 5–19. Retrieved from <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/368/259>
- Price, J. L. (1977). *The Study of Turnover*. Ames: Iowa State University Press.
- Rahal, A., & Zainuba, M. (2016). Improving students' performance in quantitative courses: The case of academic motivation and predictive analytics. *International Journal of Management Education*, 14(1), 8–17. <http://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.11.003>
- Reason, R. (2009). An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659–682. <http://doi.org/10.1353/csd.0.0098>

- Reason, R. D. (2009). Student variables that predict retention : recent research and new developments. *NASPA Journal*, 46(3), 482–501.
- Recio, M., & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 25, 93–115.
- Recio Saucedo, M. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII(2), 113–144. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65411193006>
- Reguero, S., Lapeña, S., & Blanco, A. (1990). Evaluación del primer año de Selectividad en la Facultad de Medicina de Valladolid. In *La investigación educativa sobre la Universidad: actas de las jornadas*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/28318792_Evaluacin_del_primer_ao_de_Selectividad_en_la_Facultad_de_Medicina_de_Valladolid
- Rendon, L. (1994). Validating culturally diverse students: toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education*, 19(1), 33–51.
- Rendon, L. I. (2002). Community College Puente: A Validating model of Education. *Educational Policy*, 16(4), 642–667. <http://doi.org/10.1177/0895904802016004010>
- RENLHA European Lifelong Learning Project 2008-10. (2011). *Access and retention : experiences of non-traditional learners in HE. Literature review : final extended version*.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–87. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/1342614/>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14979772>
- Roberts, J., & Styron, R. (2010). Student satisfaction and persistence : factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6, 15–29.
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107–120. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10171/21728>
- Rodríguez Gómez, M. J., & Díaz Torres, J. M. (2008). Acceso a la universidad después de los veinticinco años. *Campo Abierto*, 27(2), 73–89.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El Rendimiento Académico En La Transición Secundaria - Universidad. *Revista de Educación*, 6–10. Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf
- Romero, S., & Figuera, P. (2016). La orientación en la universidad. In A. Manzanares (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida* (pp. 163–196). Madrid: Wolters Kluwer.
- Rostamizhad, M. a., Mozayani, N., Norozi, D., & Iziy, M. (2013). Factors related to e-learner dropout: case study of IUST elearning center. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 522–527. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.100>
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6, 1–16.
- Ruiz de Gauna Gorostiza, J., & Fernández, J. S. (2013). Estudio comparado de los resultados de las pruebas de acceso a la universidad en Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, (11), 5–24.
- Salvador, L., & García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Sánchez-Gelabert, A., & Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27–48. <http://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 13(2), 145–159. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2185>.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S. (2011). *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10609/10541>
- Sari, A. (2014). Influence of ICT Applications on Learning Process in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4939–4945. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1053>
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity...you are just lost in a crowd': forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223–241.
- Schertzer, C. B., & Schertzer, M. B. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79–91. http://doi.org/10.1300/J050v14n01_05
- Schmitt, R. E., & Santos, B. S. (2013). Modelo Ecológico del abandono estudiantil en La Educación Superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *iii Clabes*.
- Schofield, C., & Dismore, H. (2010). Predictors of retention and achievement of higher education students within a further education context. *Journal of Further & Higher Education*, 34(2), 207–221.
- Schollen, L., Orpwood, G., Byers, P., Sinclair, M., & Assiri, H. (2008). *College mathematics project, 2007*. Toronto, ON: Seneca.

- Schreiner, L. A., Noel, P., & Cantwell, L. (2011). The impact of faculty and staff on high-risk college student persistence. *Journal of College Student Development, 52*(3), 321–338.
- Seidman, A. (Ed.). (2005a). *College student retention: formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cck5B_ADM_YC&oi=fnd&pg=PA89&dq=College+student+retention:+formula+for+student+success&ots=n1rZhVclnZ&sig=nTHvFOA-Z0h3SptOHajHFWQbNV8#v=onepage&q=College+student+retention%3A+formula+for+student+success&f=false
- Seidman, A. (2005b). Minority student retention: resources for practitioners, (125).
- Serra, L. (2012). How to define retention. A new look to an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (p. 312). Rowman & Littlefield Publishers.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2014). Does online learning impede degree completion? A national study of community college students. *Computers & Education, 75*, 103–111. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.009>
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2018). Online Course Enrollment in Community College and Degree Completion: The Tipping Point. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(2). <http://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3460>
- Shin, N., & Kim, J. (1999). An exploration of learner progress and drop-out in Korea National Open University. *Distance Education, 20*(1), 81–95.
- Simpson, O. (2013). *Supporting students for success in online and distance education*. Routledge.
- Skinner, E., & Pitzern, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (Springer S, pp. 3–19). Springer Science+Business Media, LLC 2012 21. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Solano Lucas, J. C., Frutos Balibrea, L., & Cárceles Breis, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia. *Revista Española de Investigaciones, (105)*, 217–235. Retrieved from <http://reis.metapress.com/content/18x72338r4516732/fulltext.pdf>
- Soler Julve, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universitat de València.
- Spady, W. G. (1970). Drops out from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 64–85.
- St. John, E., Cabrera, A., Nora, A., & Asker, E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence research. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 29–47). Nashville, EE.UU.: Vanderbilt University Press.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge.
- Street, H. (2010). Factors influencing a learner's decision to drop-out or persist in higher education distance learning. *Online Journal of Distance Learning Administration, 13*(4), 1–6.
- Stuart, G. R., Rios-Aguilar, C., & Deil-Amen, R. (2014). "How much economic value does my credential have?": Reformulating Tinto's model to study students persistence in community colleges. *Community College Review, 42*(4), 327.
- Suanpang, P., Petocz, P., & Reid, A. (2004). Relationship between learning outcomes and online accesses. *Australasian Journal of Educational Technology, 20*(3), 371–387. Retrieved from http://search.proquest.com/professional/docview/764237231?accountid=12253%5Cnhttp://man-fe.hosted.exlibrisgroup.com/openurl/44MAN/44MAN_services_page?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=journal&genre=unknown&sid=ProQ:ProQ:education&atitle=Relationship+between
- Swail, W. S. (2014). A different viewpoint on student retention. *Higher Learning Research Communications, 4*(2), 18–26.
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: an application of Tinto's model. *Distance Education, 7*(2), 201–213. <http://doi.org/10.1080/0158791860070204>
- Tejedor, F. J. coord. T. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico* (1o.). Universidad de Salamanca. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=qY-5bc5CT88C&pgis=1>
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista: Revista Española de Pedagogía, 61*(224), 5–32. Retrieved from <http://www.focim.arevalodeleon.com/Bodega/BIENESTARSOCIAL AAA/Determinantesdel+rendimiento+en+estudios+universitarios.pdf>
- Tejedor Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos) propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación, ISSN 0034-8082, (342)*, 419–442. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254218>
- Tello, S. F. (2007). An analysis of student persistence in online education. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 3*(3), 47–62. <http://doi.org/10.4018/jicte.2007070105>
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education, 12*(3), 271–282.
- Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005). Parsing the first year of college: a conceptual framework for studying college impacts.

- In *Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015* (Vol. November,). Philadelphia, P. A.: Association for the Study of Higher Education. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Thomas, L., & Jamieson-Ball, C. (2011). *Engaging students to improve student retention and success in higher education in Wales. Improving retention and succes: retaining students to and through higher education*. York. Retrieved from www.actiononaccess.org/retention
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442. <http://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Tierney, W. (1992). An Anthropological Analysis of Student Participation in College. *The Journal of Higher Education*, 63(6), 603–618. <http://doi.org/10.1093/bjc/azq037>
- Tierney, W. G. (1999). Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide. *The Journal of Negro Education*, 68(1), 80–91.
- Tierney, W., & Jun, A. (2001). A University helps prepare low income youths for college. Traking School Success. *Journal of Higher Education*, 72(2), 205–225.
- Tillman, C. A. (2002). Barriers to student persistence in higher education. *Didache: Faithful Teaching*, 2(1), 246. Retrieved from [azarene.org/search?site=default_collection&client=nazdefault&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=nazdefault&btnG=Google Search&q=Tillman](http://azarene.org/search?site=default_collection&client=nazdefault&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=nazdefault&btnG=Google+Search&q=Tillman)
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de La Educación Superior*, XVIII(3), 71.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003). Learning better together: the impact of learning communities on student success. *Higher Education*, 1, 1–8.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51–89). New York: Springer.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1–8. <http://doi.org/10.5204/intifyhe.v2i1.119>
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <http://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tomás-Miquel, J.-V., Expósito-Langa, M., & Nicolau-Juliá, D. (2015). The influence of relationship networks on academic performance in higher education: a comparative study between students of a creative and a non-creative discipline. *Higher Education*, 307–322. <http://doi.org/10.1007/s10734-015-9904-8>
- Torres Díaz, J. C., Duarte, J. M., Gómez Alvarado, H. F., Marín Gutiérrez, I., & Segarra Faggioni, V. (2016). Internet Use and Academic Success in University Students. *Comunicar*, 24(48). <http://doi.org/10.3916/C48-2016-06>
- Tourón, J. (Javier). (1985). La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169(170), 473–495. Retrieved from <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/18774>
- Towles, D. E., Ellis, J. R., & Spencer, J. (1993). Student persistence in a distance education program: The effect of faculty-initiated contact. In *33rd Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Lynchburg, VA.
- Tresman, S. (2002). Towards a strategy for improved student retention in programmes of open and distance education: a case study from the Open University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(3), 1–12.
- Tucker, S. (2001). Distance education: better, worse, or as good as traditional education?. *Online Journal of Distance Learning Administration, State University of West Georgia, Distance Education Center*, IV(IV). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html>
- Walsh, K. J., Kurpius, R., & E., S. (2016). Parental, residential, and self-belief factors influencing academic persistence decisions of college freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 18(1), 49–67. <http://doi.org/10.1177/1521025115579672>
- Waschull, S. (2001). The online delivery of psychology courses: attrition, performance, and evaluation. *Teaching of Psychology*, 28(2), 143–147. <http://doi.org/10.1207/S15328023TOP2802>
- Watson, H. (2012). *Promoting adult student success at four-year higher education institutions*. Indiana University of Pennsylvania.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence student's decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning*, 13(3), 115–127.
- Wimpenny, K., & Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311–326. <http://doi.org/10.1080/13562517.2012.725223>
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10–20. <http://doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>
- Wylie, J. R. (2005). Non-traditional student attrition in higher education : a theoretical model of separation , disengagement

- then dropout . In *AARE Annual Conference Parramatta*.
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361–377.
- Xuereb, S. (2014). Why students consider terminating their studies and what convinces them to stay. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 145–156. <http://doi.org/10.1177/1469787414527395>
- Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK - final report*. York. Retrieved from [http://www.humanities.manchester.ac.uk/tandl/policyandprocedure/documents/HEA_ First Year Student Experiences Feb08.pdf](http://www.humanities.manchester.ac.uk/tandl/policyandprocedure/documents/HEA_First Year Student Experiences Feb08.pdf)
- Youcha, S. (2004). *Swirling students: putting a new spin on college attrition*. University of Pennsylvania.