

Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario

Dropout in distance education: factors associated with choice of modality as the dropout conditions

Gabriel Escanés, Verónica Herrero, Aldo Merlino y Silvia Ayllón

Universidad Empresarial Siglo 21, Departamento de Investigación, Córdoba, Argentina.

Email: gaescanes@gmail.com; amerlino@uesiglo21.edu.ar; vherrero@uesiglo21.edu.ar; sayllon@uesiglo21.edu.ar

Resumen

La educación universitaria a distancia emerge como un paliativo frente a la desigualdad de oportunidades, superando la exclusión en el acceso u operando como una segunda oportunidad para casos de abandono de las modalidades universitarias tradicionales. El estudio de las causas de la deserción universitaria se ha desarrollado a partir de un conjunto básico de modelos explicativos teóricos, aplicados predominantemente al ámbito de la educación presencial. Este trabajo está orientado a particularizar los factores que inciden en la deserción en la educación universitaria a distancia. El trabajo se ocupa de sintetizar las principales vertiente teóricas del estudio de la deserción universitaria en educación a distancia, de modo de orientar subsiguientes abordajes empíricos donde se compute la importancia relativa de cada factor en casos concretos. Entre los factores asociados a la deserción universitaria a distancia son de singular interés aquellos aspectos que este modelo intenta mitigar en los modelos presenciales tradicionales.

Palabras claves: deserción universitaria; educación a distancia.

Abstract

The university distance education emerges as a palliative of inequality of opportunities overcoming exclusion from access or as a second chance to avoid collage dropouts in traditional face to face programs. The study of the causes of college dropout has been developed from a basic set of theoretical explanatory models, predominantly applied to face to face programs. This work aims to particularly describe the factors that produce dropouts in distance education. This paper summarizes the main theoretical aspects related to college dropout in distance education in order to guide subsequent empirical approaches where the relative importance of each factor is applied to individual cases Among the factors associated with college dropout at distance education are of singular interest those aspects that this model attempts to mitigate in the traditional face to face models.

Keywords: college dropout; distance education.

Fecha de recepción: Agosto 2014 • Aceptado: Octubre 2014

ESCANÉS, G.; HERRERO, V.; MERLINO, A.; AYLLÓN, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), pp. 45-55.

Introducción

Cuando se analizan los cambios que han experimentado las sociedades en términos de acceso a educación de nivel superior, América Latina aparece como una región desigual, fragmentada y asimétrica (Didriksson, 2008; Fernández Lamarra, 2012, Gómez, 2013). En las últimas tres décadas se generalizaron en la región un conjunto de tendencias educativas compartidas, “masificación, feminización, privatización, regionalización y diferenciación” (Rama, 2009), vinculadas con profundas transformaciones sociales.

La ampliación de la cobertura universitaria trajo de la mano una renovada discusión sobre los métodos de acceso¹, los resultados académicos, la deserción, el tiempo de obtención de la titulación, que se corresponden con sociedades fragmentadas en términos de origen socio-económico. A su vez, un mayor acceso tiene implicancias en las posibilidades laborales futuras, de conformación familiar, de migración, etc.

La deserción universitaria ha sido tratada extensamente como una de las manifestaciones atribuidas la desigualdad social. Tanto en las oportunidades de acceso, como en las probabilidades de deserción, y en la representación proporcional que obtienen entre los finalmente titulados, los grupos sociales menos beneficiados, reflejan situaciones alejadas de la igualdad de derechos y oportunidades (Chiroleu, 2009; Larsen, et al., 2013).

Un caso especial corresponde al de las carreras cursadas en modalidades a distancia². La elección de este tipo de modalidades supone, mayoritariamente, desde el inicio la pre-existencia de una situación de desventaja respecto del colectivo principal que optó por carreras en modalidades convencionales.

Al tratar de explicar las diferencias en la permanencia y en la deserción universitaria, hay aspectos que son de particular interés aplicados a la educación a distancia (EaD).

Optar por la EaD es una alternativa frente a las barreras que dificultan el ingreso y la permanencia en la educación universitaria convencional, tales como la dedicación horaria, la autogestión de los tiempos de estudio, la localización de los centros universitarios de estudio, entre otras. Pero la EaD implica también sobrellevar condiciones de utilización de tecnología (manejo de computadora y acceso a Internet), autogestión disciplinada del tiempo, administrar el aprendizaje de contenidos sin apoyo personal de docentes, ni la compañía integradora de otros pares.

La valoración de los sistemas universitarios con cursado on line, ha puesto sobre la mesa de discusión una serie de hechos observados de manera generalizada en las instituciones que dictan

1 Donoso y Schiefelbein (2007) analizan en qué medida un método de ingreso basado en méritos y desempeño académico en pruebas de admisión superan las desigualdades sociales imperantes en los diferentes ámbitos en los cuales actúan los sujetos. Incluso incorporan en la discusión no sólo la situación de pobreza absoluta (no acceder a ciertos estándares básicos) sino también la pobreza relativa (diferencias entre segmentos sociales que tienen sus necesidades básicas cubiertas, pero acceden en diferente medida a los bienes aspiracionales).

2 Rama (2009) señala que en Argentina en 2005 ya el 4% de los alumnos universitarios cursa en modalidades a distancia. Hay posturas negativas respecto de este proceso, que hablan de “mercantilización de la educación superior, marcada por la comercialización de propuestas de formación, con un fuerte impacto en este aspecto de los programas de educación a distancia y la virtualización” Nino (2012, pp. 97).

EaD, y que son catalogadas por las autoridades como señales de alerta:

- Elevada proporción de estudiantes que no completan las materias de EaD, o no persisten en la carrera.
- La retención, la persistencia o las tasas de finalización para los cursos y carreras de EaD están declinando.
- Las diferencias en las oportunidades al momento de acceso y en las posibilidades de conclusión de una carrera universitaria admiten entre otros muchos, los enfoques de igualdad y equidad.
- La deserción en los programas a distancia se trata de identificar como una problemática específica en el marco de las investigaciones internacionales actuales (Hart, 2012).

Este trabajo intenta incorporar a los modelos explicativos de la deserción, cuando se aplican a modalidades a distancia, factores que sugieran situaciones de desventaja para algunos alumnos. Cabe destacar que tales factores inciden aún en una modalidad con mayor apertura y amplitud de oportunidades universitarias que la formación superior convencional. La importancia de identificar qué aspectos hacen especialmente propensos a desertar a algunos alumnos de la modalidad a distancia se relaciona de manera directa con la participación que tiene la EaD frente a la modalidad universitaria tradicional, en un tiempo donde la primera es “tendencia” (Vázquez Martínez, et al., 2007).

En las siguientes secciones se trata, en primer lugar de caracterizar la EaD en cuanto a sus condiciones; luego se recorren los principales tipos de modelos explicativos de la deserción, incorporando aspectos diferenciales que aplicarían a la EaD, y finalmente se indican algunas conclusiones y preguntas para subsecuentes investigaciones.

La EaD en respuesta a desigualdades al momento de ingreso

Las definiciones mismas de la EaD, destacan las ventajas que ésta detenta en relación con otras modalidades. Desde el diseño mismo de la modalidad se ponen en evidencia las dimensiones que particularmente dificultan o impiden el acceso a la educación universitaria presencial (García Aretio, 1990; Rivera Montalvo, 2012).

Gómez (2013) enumera las razones de la proliferación de los cursos universitarios a distancia. Por ejemplo, desde el sector público, se orienta a superar las desventajas educativas de ciertas regiones, en un marco de democratización de la enseñanza. En el caso de las instituciones privadas, aprovechan las características de la modalidad para ampliar significativamente la cantidad de alumnos, reduciendo los costos unitarios. En este último contexto, la discusión sobre la posible mercantilización de la universidad con ofertas rápidas y superficiales (Brovelli, 2005) plantea otra posible fuente de inequidad.

Rivoltella (2008) presenta una cronología de las etapas de la EaD, datando su comienzo en la década de 1950. Este inicio estuvo signado por las necesidades del mercado laboral de posguerra en un contexto de escasez de mano de obra especializada. Las siguientes etapas, de expansión territorial de la universidad a distancia, corresponden con un aumento de la edad promedio de los estudiantes de esta modalidad. Mayoritariamente quienes estudian en este formato son trabajadores con necesidad de aumentar sus herramientas profesionales.

García Aretio (2001) define a la EaD como un sistema con base tecnológica que cambia el foco de la interacción personal entre el docente y el alumno en el contexto de un aula presencial, por la acción de diferentes recursos didácticos organizados, que junto con el apoyo de tutores, permiten el aprendizaje auto-gestionado por el alumno. La incorporación de las innovaciones tecnológicas, considerada tardía respecto de otros sectores, contiene una potencialidad enorme aplicada a la modalidad a distancia (Corbella y Quintanal Díaz, 2008).

Básicamente la EaD posibilita el aprendizaje sin mediar coincidencia en tiempo y/o en espacio entre docente y alumno, cuando los sistemas convencionales no cubren las expectativas de los individuos a capacitar. Tal como lo presenta Torres Velandia (2004), la educación superior presencial de carácter convencional, no tiene posibilidad de responder a cada una de las demandas del alumnado. Específicamente García Aretio (2001) menciona como elementos presentes en la elección de esta modalidad:

- Compromisos familiares y de trabajo.
- Separación geográfica respecto de la institución educativa.
- Calendarios de tiempos ajustados y horarios cerrados.
- Edad para estudiar en general más elevada.
- Enfermedades o discapacidades que impiden el traslado.

Las características más relevantes del sistema de EaD, relacionadas con el modelo educativo pueden resumirse, siguiendo a García Aretio (1987) en los siguientes puntos:

- Separación alumno-docente durante el proceso enseñanza aprendizaje.
- Comunicación no directa entre educador y educado. Brauer-Abbad-Zerbini (2009) especifican que esta separación en lo espacial se observa la mayor parte del proceso institucional y a su vez involucra generalmente una separación en el tiempo (comunicación asincrónica).
- Comunicación organizada: modo de estructurar y tratar los contenidos curriculares de manera que resulten más fácilmente “aprendibles”.
- Aprovechamiento de novedades tecnológicas de manera incremental. Apoyo organizacional tutorial, favorecido, tal como explicada detalladamente Torres Velandía, 2001, por el uso de Internet.
- No se establecen condiciones de tiempo, lugar, edad ni ocupación de los individuos.
- Foco en el estudio individual: aprendizaje autónomo, independiente y privado. Es el estudiante el responsable final exclusivo del cumplimiento y ritmo de estudio. Implica auto-programación, autonomía, responsabilidad y autocontrol por parte del alumno (Vázquez Martínez, et al., 2007).
- Masividad, asociada con métodos de producción industrial.
- Brauer, et al., (2009) agregan en su definición de la EaD, la “modularización” de la enseñanza como otro de los componentes de este modelo y la existencia de acciones educativas planeadas,

desarrolladas predominantemente en un contexto de flexibilidad espacial y temporal.

- El sistema se basa en estructuras de contenidos y actividades acordes a la propuesta, y se sustenta sobre plataformas tecnológicas que requieren ser accesibles a los alumnos.

Lampert (2000) menciona que la EaD resulta eficaz para mitigar las diferencias entre clases sociales justamente por su carácter democrático, ofreciendo la oportunidad de estudiar a grupos inicialmente excluidos de la educación superior.

Se entiende que la EaD cumple los objetivos para los cuales se desarrolla si:

- El acceso a la educación superior resulta más amplio y democrático.
- Ayuda a la autogestión del aprendizaje
- Reduce los costos (explícitos e implícitos), lo cual amplifica su importancia en los contextos de países en desarrollo.
- Logra impartir los contenidos sin deteriorar la calidad de la educación brindada.
- El alumno resuelve en el marco de las facilidades disponibles, las barreras a partir de su autogestión. El estudiante es el protagonista principal del posible éxito en los cursos a distancia (Vázquez Martínez, et al., 2007).

En síntesis, la EaD surge como una alternativa más abierta y democrática, en los contextos en los cuales los sistemas tradicionales no alcanzan a satisfacer las demandas³ de individuos con responsabilidades familiares y/o laborales, en cuanto a su formación superior.

Los modelos explicativos de la deserción universitaria y las particularidades de la EaD

Los modelos de deserción universitaria genéricos para educación tradicional se pueden agrupar, siguiendo a Donoso-Schiefelbein (2007) y a Díaz Peralta (2008) en los tipos que presentamos a continuación:

1. Modelos psicológicos: basados en la Teoría de la Acción Razonada, postulan que el comportamiento de desertar es influenciado por las conductas previas, la actitud hacia desertar o continuar, y las normas subjetivas. Por lo tanto, la deserción resulta del debilitamiento de las intenciones que inicialmente habían determinado la finalidad de completar una carrera universitaria.
2. Modelos sociológicos: asignan importancia a los factores externos a los estudiantes, tales como la falta de integración con sus pares, el escaso apoyo familiar, el origen socioeconómico, entre otros.
3. Modelos económicos: incluyen la noción de incentivos y costo de oportunidad. Destacan que la decisión de desertar frente a continuar con el cursado universitario surge de una valoración comparativa de los costos de realizar el cursado. Por una parte, los ingresos que dejan de obtener por no trabajar. Como beneficios esperados aparecen las expectativas de mejores oportunidades

³ García Aretio (2001) distingue estas demandas como necesidades y aspiraciones de los sujetos.

futuras asociadas con el mayor nivel educativo. Asimismo, desde esta óptica de costo beneficio, los sujetos tienen capacidad de sopesar incentivos/paliativos (como becas y subsidios de estudio).

4. Modelo organizacional: centra el análisis en los docentes como ejes de la integración académica.
5. Modelos de interacción⁴: este enfoque integra una perspectiva de costos y beneficios percibidos por los estudiantes, acerca de la permanencia, en interacción con los elementos (políticas y prácticas universitarias) ofrecidos por la institución. Se destaca en este contexto el rol del bagaje previo que acarrea cada estudiante al iniciar su carrera universitaria.

Si bien la EaD surge con atención en ampliar el acceso y reducir la deserción universitaria, no son habituales los estudios teóricos sobre las barreras a la culminación en esta modalidad (Brauer, et al., 2009). Al tratar de adaptar cualquiera de los modelos a la explicación de la deserción en EaD, surgen necesariamente nuevas dimensiones a considerar. Estas dimensiones aparecen justamente por las diferencias que introduce la EaD, por ejemplo, los soportes de comunicación y su funcionamiento, la interacción con un tutor mediada por el espacio y el tiempo, las pautas institucionales y académicas, la adecuación de los materiales pedagógicos al público destinatario, por citar algunos. Estos elementos específicos de la EaD introducen dimensiones, que si no encajan en las expectativas y necesidades de los alumnos, son factores adicionales a los ya conocidos de los modelos tradicionales, asociados a la deserción.

Hay consenso en que dada la heterogeneidad de situaciones de los alumnos en modalidades a distancia, la deserción se presenta como un problema complejo de causas multidimensionales.

Las limitaciones que señala R. de Kolster (1989) para el estudio de la deserción en EaD, pueden sintetizarse en los siguientes ejes:

- Dificultad para comparar los niveles del fenómeno con los correspondientes a educación tradicional.
- Diferencias entre la deserción inicial (primeros cursos introductorios) y los desertores regulares (cursos intermedios y avanzados).
- Ubicación de los individuos.
- Definición operacional de los desertores.
- Validez de las respuestas obtenidas en las indagaciones a desertores.

En los estudios sobre deserción en EaD, se enfatizan distintos factores asociados y/o desencadenantes del abandono (Bennet-Monds, 2008; Blumen-Rivero-Guerrero, 2011; Park-Choi, 2009; Parker, 1999; Rivera Montalvo, 2012), a saber:

- c. Factores que minan las probabilidades de persistencia en EaD, propios de la naturaleza de la propuesta educativa:
 - Apoyo docente y tecnológico insuficiente.
 - Respuestas de docentes ante consultas o atención de dudas y/o reclamos por problemas tecnológicos con demasiadas demoras.

⁴ Tinto (1993) aporta especificaciones de modelos de este enfoque.

- Falta de soporte organizacional
- d. Factores externos al estudiante: en esta categoría se agrupan características que posee el estudiante y su entorno, pero no son decididas por él mismo, sino que corresponden a condiciones de origen.
 - Conflictos de horarios o no disponer de tiempo suficiente, asociadas con el tiempo de trabajo o las horas dedicadas a actividades familiares, en mayor medida para mujeres que están a cargo de las tareas del hogar.
 - Necesidad de mayor flexibilidad horaria o curricular.
 - Falta de apoyo familiar.
 - Problemas económicos, cambios o pérdida de trabajo.
 - Ausencia o disminución en ayudas y/o becas estudiantiles.
 - Concepción del sistema (sistemas de aprendizaje en lugar de sistemas de enseñanza, sugiere Belloni, 2002).
- e. Factores relacionados con la experiencia universitaria:
 - Carecer de adecuada organización y/o método de estudio, lo cual resulta particularmente necesario en situaciones de auto-aprendizaje.
 - Expectativas iniciales desajustadas, en el sentido de percibir la EaD como “más fácil” o “con menos exigencias”.
 - Hábitos y ritmo de estudio.
 - Integración académica (a las tutorías, a los docentes, al diseño del programa de tutorías, al nivel actividad, por ejemplo).
 - Resultados académicos pobres y/o pocas materias cursadas o aprobadas
- f. Factores personales e individuales:
 - Motivación y predisposición al aprendizaje guiado insuficientes.
 - La edad asociada a distintas dinámicas desmotivadoras.

Considerando el conjunto de aspectos asociados con la deserción en EaD, ya que se trata de una modalidad fundamentalmente inclusiva en todos los sentidos, pueden aislarse aquellos vinculados a situaciones de desigualdad. En general estos factores, corresponden a las diferentes condiciones de partida al optar por la modalidad de estudios a distancia, que no logran resolverse durante el cursado. Estos factores, predominantemente se agrupan en la categoría nombrada como Factores externos al estudiante.

Esta observación tiene importancia en la formulación teórica de modelos para explicar la deserción en EaD. Su consideración permite identificar otras líneas de acción, vinculadas con suavizar la afectación de factores. Estos mecanismos admiten el diseño e implementación de mejoras en el uso del tiempo, contar con método de aprendizaje, sentirse motivado a realizar las actividades, avanzar

y culminar la carrera, poner a disposición más y mejor apoyo de los docentes y la institución, tener previsto un “plan B” en caso de eventualidades con el uso de la tecnología, entre otros. Este análisis permite separar lo que una institución universitaria con modalidad EaD puede llegar a hacer para reducir la deserción, de todo aquello que no puede modificar.

Los factores mencionados son organizados por distintos autores en ciertos conjuntos con fines analíticos. En Vázquez Martínez, et al. (2007) se condensan los factores que se vinculan con la deserción para el caso de la EaD, en tres conjuntos: (1) factores de integración social y compromiso individual e institucional; (2) Capacidad intelectual, compromiso académico e identificación profesional; y (3) Aspectos socio-económicos, educativos, demográficos.

Los factores de integración social y compromiso individual e institucional comprenden a las relaciones entre los individuos que generan cohesión, mantienen la unión de los individuos con la institución universitaria y entre sí. La integración se logra con los aportes individuales puestos en común que mantienen este sistema unido. También aportan los recursos necesarios que facilita la institución, de manera que sea acorde la propuesta con las metas individuales y las expectativas de los alumnos.

La síntesis de Vázquez Martínez, et al. (2007) agrupa un segundo conjunto de elementos generalmente presentes en los modelos de deserción, tales como la capacidad de razonar, resolver problemas y trasladar conocimientos, las habilidades que permiten autodirigirse y organizarse a sí mismos de manera independiente, y la seguridad con la elección vocacional. La cuestión de la elección vocacional tiene un matiz adicional en cuanto a afectar la deserción. Si a medida que se avanza en el cursado se perciben diferencias entre las áreas de incumbencia y las posibles tareas profesionales frente a las expectativas y preferencias iniciales del alumno, es más probable que se desencadene la deserción de la carrera.

El tercer grupo de factores mencionado, aspectos socio-económicos, educativos, demográficos, comprende la incidencia de la desigualdad de recursos en los hogares, tanto en lo económico como en la valoración y experiencia educativa parental. Además, se consideran otros aspectos como la edad y estado civil del alumno (asociados con las responsabilidades familiares y de manutención).

Síntesis

Se presentó la EaD como una opción de cursado universitario que posibilita superar algunas situaciones de desventaja y desigualdad social. El sentido propio de la EaD, los diseños pedagógicos y la instrumentación institucional se alinean en función de las causas de elección de esta modalidad.

Así como en otros niveles educativos y en otras modalidades la deserción tiene implicaciones desde la mirada de la equidad y la igualdad de oportunidades, en la EaD es un fenómeno especialmente intrincado y vinculado con la naturaleza la propia modalidad.

Las dificultades de gestión del tiempo de individuos que tienen a cargo obligaciones familiares y/o laborales, que no realizaron estudios en la edad “típica”, que fracasaron en culminar sus estudios en un primer intento, describen algunos de los perfiles habituales de estudiantes en modalidades de

EaD.

Los estudios de deserción, especialmente los correspondientes a EaD permiten separar diferentes conjuntos de factores asociados con el abandono. Estos factores, puede aplicarse como punto de partida para el diseño de acciones para prevenir o reducir los abandonos evitables.

Hay factores que las instituciones universitarias tienen a su alcance se relaciona con:

- Adecuación de las estructuras de tutorías.
- Dotar de métodos de estudio y de optimización del tiempo a los alumnos.
- Brindar información precisa sobre la exigencia y tiempos a dedicar al estudio.
- Profesionalizando y exigiendo respuestas adecuadas y a tiempo a sus docentes.
- Generando programas, planes de estudio y contenidos relevantes para sus alumnos.
- Promoviendo acciones que favorezcan la motivación e integración social a la actividad educativa universitaria, ya que posibilitan la persistencia en el cursado.

Los factores de índole personal (situación económica, laboral, familiar) que suelen ser determinantes de la elección de la EaD como modalidad de estudio. En general, si persisten los problemas no resueltos vinculados con estas causas, si se profundizan las limitaciones que implican para el desarrollo del proyecto educativo personal de los estudiantes, o si se debilitan mecanismos que previeran para sobrellevarlas a fin de realizar sus estudios, queda prácticamente asegurado el abandono. En este grupo de factores externos parecen reforzarse aún más las situaciones de desigualdad que derivan en la elección de una modalidad a distancia, que si no están realmente superadas por el modelo en sí y por la adecuación que el estudiante realiza, tienen toda la chance de generar un nuevo fracaso en un individuo desfavorecido desde el inicio de su elección universitaria.

Mitigar el problema de la deserción en EaD es particularmente complejo porque el actor principal en todos los aspectos es el alumno, y no la propia institución ni los demás recursos educativos, como docentes, sistema de aprendizaje o las plataformas de aprendizaje, entre otros. Si bien se pueden desarrollar acciones tendientes a incentivar a los estudiantes por parte de los responsables de las instituciones, la complejidad propia del proceso de motivación, no es garantía del resultado buscado de manera general.

Referencia Bibliográfica

- BELLONI, M. L. (2002). Ensaio sobre a Educação a distancia no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23 (78), pp. 117-142.
- BENNETT, C. y MONDS, k. (2008). Online Courses The Real Challenge Is “Motivation”. *College Teaching Methods & Styles Journal*. 4 (6), pp. 1-6.
- BLUMEN, S.; RIVERO, C. y GUERRERO, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*. 29 (2), pp. 227- 243.
- BRAUER, S.; ABBAD, G. y ZERBINI, T. (2009). Características da clientela e barreiras à conclusão de um curso a distância. *Psico-USF*. 14 (3), pp. 317-328.

- BROVELLI, M. (2005). La Educación a distancia: una invitación a la construcción conjunta. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), pp. 199-212.
- CHIROLEU, A. (2009). La inclusión en la Educación Superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48 (5), pp. 1-15.
- CORBELLA, M. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2008). ¿Evoluciona la Educación a Distancia? Las listas de distribución como protagonista de la innovación. El caso de la lista CUEDISTANCIA (CUED-L). *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), pp. 323-346.
- DÍAZ PERALTA, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), pp. 65-86.
- DIDRIKSSON, A. (2008). *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Tendencias de la educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- DONOSO, S. y SCHIEFELBEIN, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1); pp. 7-27.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012). La Educación Superior en América Latina: interrogantes y desafíos para el debate. *Sociedad y Discurso*, N° 21, pp. 94-113.
- GARCÍA ARETIO, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 4 (18), pp. 1-4.
- GARCÍA ARETIO, L. (1990). Objetivos y funciones de la Educación a distancia. *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: UNED.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001). *Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- GÓMEZ, L. F. (2013). EAD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*, 18 (1), pp. 13-22.
- 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), pp.19-42.
- LAMPERT, E. (2000). Educación a distancia: ¿elitización o alternativa para democratizar la enseñanza? Perfiles educativos, N° 88, pp. 1-10.
- LARSEN, M.; SOMMERSEL, H.; LARSEN, M. S. (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. Copenhagen: Aarhus University.
- R. DE KOSLTER, M. A. (1989). Algunas limitaciones conceptuales y prácticas relativas a los estudios de deserción en los sistemas de educación a distancia. *Informe de investigaciones educativas*, 3 (2), pp. 41-50.
- NINO, E. (2012). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y Ensayos*, N° 89, pp. 351-366.
- PARK, J.H. y CHOI, H.J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12 (4), pp. 207-217.
- PARKER, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), pp. 1-12.

- RAMA, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educação*, N° 50, pp. 173-195.
- RIVERA MONTALVO, D. (2012). La retención y la deserción en línea: fenómeno de un modelo educativo virtual. *Hispanic Educational Technology Services On Line Journal*. N° 2, pp. 50-86.
- RIVOLTELLA, P. C. (2008). Depois da educação a distancia: tecnologia, educação e formação na Italia (1995-2008). *Educação & Sociedade*. 104 (29), pp. 851-864.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago. The University of Chicago Press.
- TORRES VELANDÍA, A. (2004). *La educación superior a distancia. Los entornos de aprendizaje en red*. México. Universidad de Guadalajara.
- VÁSQUEZ MARTÍNEZ, C. y RODRÍGUEZ PÉREZ, M.C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), pp. 107-122.