REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Permanencia educativa de jóvenes y adultos en educación a distancia: revisión sistemática

Educational persistence of youth and adults in distance education: A systematic review

Recibido: 22/07/2026 - **Aceptado:** 17/09/2026

María Acero Flores
https://orcid.org/0009-0008-9828-0923
macero@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Resumen

La permanencia educativa de jóvenes y adultos en modalidades a distancia depende de condiciones personales, sociales, económicas, pedagógicas, tecnológicas e institucionales que interactúan durante la trayectoria formativa. En este contexto, el objetivo de esta revisión sistemática fue sintetizar la evidencia científica sobre los factores, modelos teóricos y estrategias institucionales asociados con la permanencia y el abandono de esta población. Para ello, se realizó una revisión cualitativa, descriptiva e interpretativa siguiendo las orientaciones de PRISMA 2020. La búsqueda comprendió publicaciones difundidas entre enero de 2020 y agosto de 2026, localizadas mediante Google Scholar y verificadas en fuentes regionales, bases académicas y portales editoriales. Tras aplicar los criterios de elegibilidad, se incluyeron 25 estudios en la síntesis cualitativa. Los hallazgos se organizaron en cinco dimensiones: personal y autorregulatoria, situacional y socioeconómica, social y socioemocional, pedagógica y tecnológica, e institucional. El estudio evidencia que la motivación, la autorregulación y la autonomía favorecen la continuidad, aunque su influencia está condicionada por las responsabilidades laborales y familiares, las limitaciones económicas y la conectividad. Las estrategias más relevantes comprenden la tutoría, el seguimiento temprano, el diseño instruccional accesible, el acompañamiento socioemocional y la flexibilidad curricular. Se concluye que la reducción del abandono requiere intervenciones articuladas y adaptadas a las características de los estudiantes jóvenes y adultos.

Palabras clave: educación a distancia, educación de adultos, permanencia estudiantil.

Abstract

Student retention among young adults and adults in distance education modalities depends on personal, social, economic, pedagogical, technological, and institutional conditions that interact throughout the educational journey. In this context, the objective of this systematic review was to synthesize scientific evidence regarding the factors, theoretical models, and institutional strategies associated with retention and dropout rates among this population. To this end, a qualitative, descriptive, and interpretive review was conducted following PRISMA 2020 guidelines. The search covered publications released between January 2020 and August 2026, identified via Google Scholar and verified against regional sources, academic databases, and publisher portals. After applying eligibility criteria, 25 studies were included in the qualitative synthesis. Findings were organized into five dimensions: personal and self-regulatory; situational and socioeconomic; social and socio-emotional; pedagogical and technological; and institutional. The study demonstrates that motivation, self-regulation, and autonomy foster continuity, although their influence is conditioned by work and family responsibilities, economic constraints, and connectivity. Key strategies include tutoring, early monitoring, accessible instructional design, socio-emotional support, and curricular flexibility. The study concludes that reducing dropout rates requires coordinated interventions tailored to the specific characteristics of young adult and adult learners.

Keywords: distance education, adult education, student retention.

SciELO Venezuela latindex LatinREV CC BY

Introducción

La educación a distancia ha ampliado las oportunidades formativas de jóvenes y adultos que interrumpieron sus estudios debido a responsabilidades familiares y laborales, limitaciones económicas o dificultades de acceso territorial. Su flexibilidad permite compatibilizar el aprendizaje con estas obligaciones y facilita la reincorporación de poblaciones tradicionalmente excluidas del sistema educativo. Sin embargo, esta modalidad enfrenta dificultades para sostener la continuidad estudiantil y registra niveles de abandono superiores a los observados en la educación presencial (Rotar, 2022; Rovai, 2003). Por ello, ampliar la oferta resulta insuficiente cuando las instituciones carecen de mecanismos que atiendan las condiciones personales, académicas y contextuales que afectan la permanencia.

El abandono en entornos no presenciales no es un fenómeno reciente ni exclusivo de la educación superior. Los trabajos de Spady (1970) y Tinto (1975) permitieron comprender la permanencia como un proceso relacionado con la integración académica y social. Posteriormente, Bean y Metzner (1985) mostraron que, en estudiantes no tradicionales, las condiciones externas —como el empleo, las finanzas, las responsabilidades familiares y el tiempo disponible— pueden ejercer mayor influencia que la integración social. Rovai (2003) trasladó estos planteamientos a la educación en línea al incorporar factores previos al ingreso y condiciones desarrolladas durante el programa, entre ellas la gestión del tiempo, la autoestima académica y el sentido de comunidad.

Pese a estos avances, la evidencia sobre permanencia en educación a distancia permanece dispersa entre distintas disciplinas, poblaciones y modalidades educativas. Park y Su (2026), mediante una revisión de 74 artículos publicados entre 2000 y 2025, identificaron la motivación intrínseca como el determinante más frecuente y el conflicto entre el trabajo y el estudio como una de las barreras más persistentes. Asimismo, Huang et al. (2023) agruparon los factores asociados al abandono en cursos masivos abiertos en atributos del curso, condiciones sociales, capacidades cognitivas, aspectos emocionales y comportamientos de aprendizaje. Estos resultados muestran que la continuidad educativa depende de la interacción entre características individuales, circunstancias sociales, diseño pedagógico y apoyo institucional.

La literatura también ha incorporado perspectivas centradas en la autorregulación, el aprendizaje adulto y la interacción virtual. Garcia-Marcos et al. (2020) relacionaron la gestión del tiempo y la autorregulación con el desempeño en la formación profesional a distancia, mientras que Chaca y Palomino (2025) destacaron el aprendizaje autodirigido frente a las restricciones temporales de los adultos. Desde una perspectiva relacional, el modelo de Comunidad de Indagación sostiene que la presencia cognitiva, social y docente configura experiencias virtuales significativas (Garrison et al., 2000; Garrison, 2007), planteamiento respaldado por la relación entre presencia social, satisfacción y aprendizaje identificada por Richardson et al. (2017). Sin embargo, estos aportes no siempre se han integrado en una explicación específica de la permanencia de jóvenes y adultos en modalidades no presenciales.

Esta problemática adquiere especial relevancia en el Perú, donde la Educación Básica Alternativa atiende a adolescentes, jóvenes y adultos que no iniciaron o culminaron oportunamente la educación básica mediante formas de atención presencial, semipresencial y a distancia (Ministerio de Educación del Perú, 2026). La interrupción de sus trayectorias responde a la convergencia de condiciones económicas, pedagógicas y vinculadas con la prestación del servicio educativo (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2022), mientras que el reingreso representa una oportunidad para concluir estudios previamente interrumpidos (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2024). En este contexto, la presente revisión tuvo como objetivo general sintetizar la evidencia científica sobre los factores, modelos teóricos y estrategias institucionales asociados con la permanencia educativa de jóvenes y adultos en contextos de educación a distancia. Específicamente, se buscó clasificar los factores vinculados con la permanencia o el abandono, analizar los principales modelos explicativos y sistematizar las estrategias de acompañamiento, diseño instruccional y política institucional reportadas en la literatura.

Metodología

Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura con enfoque cualitativo, alcance descriptivo-interpretativo y carácter retrospectivo, orientada a sintetizar los factores personales, académicos, tecnológicos, sociales e institucionales relacionados con la permanencia educativa de jóvenes y adultos. Asimismo, se examinaron los modelos explicativos y las estrategias destinadas a favorecer la continuidad en modalidades virtuales, a distancia, semipresenciales, flexibles y no escolarizadas. El proceso se organizó y reportó tomando como referencia las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión establecidas en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Los trabajos teóricos publicados antes del período delimitado se utilizaron como antecedentes conceptuales, pero no se contabilizaron dentro del corpus de resultados.

La búsqueda comprendió publicaciones difundidas entre enero de 2020 y agosto de 2026. Google Scholar se empleó como motor principal para la identificación de registros, mientras que SciELO, Redalyc, Dialnet y

AmeliCA se utilizaron como fuentes regionales de localización y verificación. Complementariamente, se consultaron ScienceDirect, SpringerLink, MDPI y los portales editoriales de las revistas para recuperar los textos completos y comprobar la autoría, el año de publicación, el título, la revista, el DOI y los demás metadatos bibliográficos. También, se realizó una búsqueda retrospectiva mediante la revisión de las referencias de los estudios considerados pertinentes. No se declaró una búsqueda directa en Scopus o Web of Science, aunque se verificó individualmente la indexación de determinados artículos cuando esta información estuvo disponible.

La estrategia combinó descriptores en español, inglés y portugués mediante los operadores booleanos *AND* y *OR*. Las ecuaciones principales fueron: ("*adult learners*" *OR* "*young adults*" *OR* "*adult education*") *AND* ("*distance education*" *OR* "*online learning*" *OR* "*virtual education*" *OR* "*flexible learning*") *AND* (*retention OR persistence OR dropout OR completion*); ("educación de adultos" *OR* "jóvenes y adultos" *OR* EPJA) *AND* ("educación a distancia" *OR* "educación virtual" *OR* "modalidad flexible" *OR* "modalidad no escolarizada") *AND* (permanencia *OR* retención *OR* deserción *OR* abandono *OR* continuidad); y (EJA *OR* "*educação de jovens e adultos*") *AND* ("*educação a distância*" *OR* "*educação virtual*") *AND* (*permanência OR evasão OR abandono*). Las ecuaciones se adaptaron a las características y opciones de búsqueda de cada fuente.

Como ya se mencionó, se incluyeron artículos empíricos, revisiones sistemáticas, metaanálisis y estudios conceptuales arbitrados publicados entre 2020 y 2026, en español, inglés o portugués, cuyo texto completo estuviera disponible. Los documentos debían analizar la permanencia, retención, abandono, continuidad o finalización de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, o examinar factores estrechamente relacionados, como motivación, satisfacción, autorregulación, gestión del tiempo, rendimiento académico, accesibilidad, apoyo institucional, interacción socioemocional, usabilidad tecnológica y diseño pedagógico. Se priorizaron las investigaciones desarrolladas en modalidades virtuales, a distancia, semipresenciales, flexibles o no escolarizadas. También se admitieron estudios contextuales sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), cuando sus hallazgos contribuyeron directamente a comprender los factores de permanencia transferibles a los entornos no presenciales.

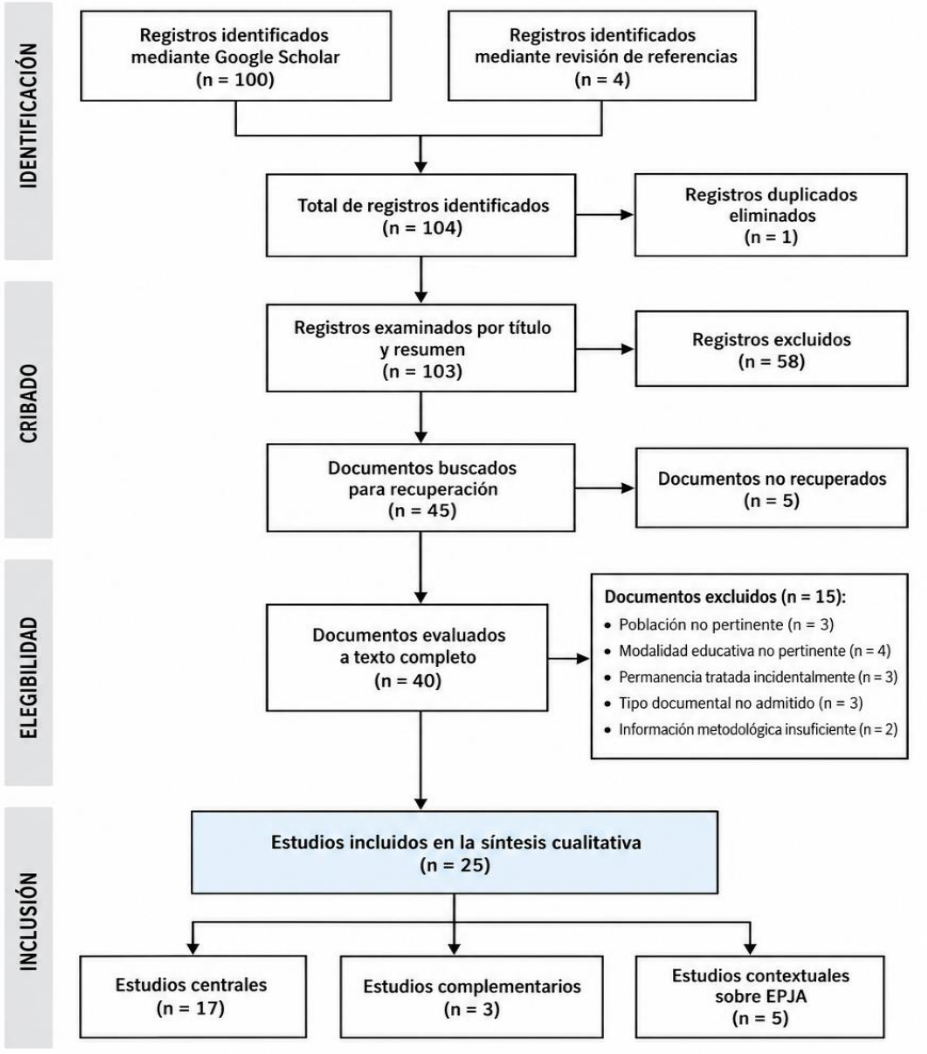
Se excluyeron tesis, libros, capítulos, ponencias, editoriales, documentos de opinión, materiales sin arbitraje verificable y publicaciones sin acceso suficiente para comprobar su contenido. También, se descartaron los estudios centrados exclusivamente en educación infantil, educación presencial convencional o poblaciones sin correspondencia con jóvenes y adultos; las investigaciones que solo mencionaban la permanencia de forma incidental; los registros duplicados; y los documentos cuyos resultados no guardaban relación con la continuidad, el abandono o sus factores asociados. Los informes institucionales y documentos normativos se emplearon únicamente para contextualizar la problemática educativa y no se contabilizaron como estudios del corpus.

Se identificaron 104 registros: 100 mediante Google Scholar y cuatro mediante la revisión de referencias. Después de eliminar un duplicado, se examinaron 103 registros; 58 fueron excluidos por título y resumen. Se buscaron 45 documentos, de los cuales cinco no pudieron recuperarse. Finalmente, se evaluaron 40 textos completos, se excluyeron 15 y se incluyeron 25 estudios en la síntesis cualitativa. La elegibilidad se determinó mediante la consulta del texto completo y la comprobación de los criterios temáticos, temporales y documentales. Como resultado de la depuración, se seleccionaron 25 estudios para la síntesis cualitativa; los 75 registros restantes fueron descartados durante el cribado o la evaluación de elegibilidad por duplicación, falta de arbitraje, tipo documental no admitido, población inadecuada, modalidad educativa no pertinente o ausencia de resultados relacionados con la permanencia. La ruta general del proceso se representó mediante un diagrama de flujo basado en PRISMA 2020.

Finalmente, la unidad de análisis estuvo constituida por los 25 artículos seleccionados. Para cada publicación se extrajeron los siguientes datos: autoría, año, país, población o contexto educativo, objetivo, diseño metodológico, modalidad de enseñanza, factores examinados, estrategias propuestas, principales hallazgos, DOI o enlace editorial y fuente de localización. La información se organizó en una matriz documental que permitió diferenciar estudios centrales, complementarios y contextuales. Los centrales abordaron directamente modalidades virtuales, a distancia, semipresenciales, flexibles o no escolarizadas; los complementarios examinaron factores estrechamente relacionados con la permanencia en dichas modalidades; y los contextuales analizaron la continuidad o el abandono en EPJA sin restringirse exclusivamente a la educación no presencial. La secuencia completa de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de identificación, selección e inclusión de los estudios



Fuente. Elaboración propia con base en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021)

Para valorar la solidez metodológica se consideraron la claridad del objetivo, la correspondencia entre diseño y problema, la definición de la población, la descripción de los procedimientos, la consistencia de los resultados, la identificación de limitaciones y la trazabilidad de la publicación. Las revisiones sistemáticas también fueron examinadas en función de la claridad de sus fuentes, ecuaciones de búsqueda, criterios de elegibilidad y procedimientos de síntesis. Esta valoración no se utilizó únicamente para excluir estudios, sino para ponderar el alcance de sus aportes durante la interpretación.

En cuanto al análisis, el mismo se efectuó mediante síntesis temática cualitativa y comparación transversal. En una primera etapa se identificaron las unidades de significado vinculadas con la permanencia, el abandono y la continuidad. Posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en cinco dimensiones: personal y autorregulatoria; situacional y socioeconómica; social y socioemocional; pedagógica y tecnológica; e institucional. Finalmente, se contrastaron las coincidencias, diferencias y vacíos entre los estudios empíricos, las revisiones precedentes y los trabajos conceptuales. No se realizó metaanálisis debido a la heterogeneidad de las poblaciones, modalidades, diseños, instrumentos y resultados examinados.

Por tratarse de una investigación documental basada en publicaciones de acceso público, no se requirió consentimiento informado ni intervención directa con seres humanos. Durante el proceso se respetaron los

principios de integridad científica, transparencia, reconocimiento de la autoría y trazabilidad documental establecidos por el CONCYTEC y la Universidad César Vallejo. Las fuentes fueron citadas conforme a las normas APA y sus datos bibliográficos se contrastaron con los registros editoriales disponibles.

Resultados

La síntesis cualitativa comprendió 25 estudios publicados entre 2020 y 2026. De acuerdo con su correspondencia con el objeto de la revisión, los trabajos se organizaron como centrales, complementarios y contextuales. Los estudios centrales examinaron directamente la permanencia, el abandono o factores relacionados en modalidades virtuales, a distancia, flexibles o no escolarizadas; los complementarios analizaron variables asociadas, como motivación, autorregulación, satisfacción, rendimiento y usabilidad tecnológica; y los contextuales abordaron las trayectorias educativas y las condiciones institucionales de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Los resultados se presentan siguiendo los tres objetivos específicos: identificación de factores, análisis de marcos teóricos y síntesis de estrategias institucionales.

En relación con el primer objetivo, la evidencia permitió organizar los factores asociados con la permanencia en cinco dimensiones interrelacionadas: personal y autorregulatoria, situacional y socioeconómica, social y socioemocional, pedagógica y tecnológica, e institucional. Esta clasificación integra factores vinculados con las características del estudiante, sus condiciones externas, las relaciones de apoyo, el diseño del proceso educativo y la respuesta de las instituciones. La Tabla 1 presenta los factores identificados y los estudios que los reportan.

Tabla 1

Dimensiones y factores asociados a la permanencia educativa de jóvenes y adultos

Dimensión	Factores identificados	Estudios incluidos que aportan evidencia
Personal y autorregulatoria	Motivación; satisfacción; autodirección; autorregulación; autoeficacia; autonomía; gestión del tiempo	Garcia-Marcos et al. (2020); Bağrıacık & Karataş (2022); Acuña & Varela (2025); Chaca & Palomino (2025); Llanes et al. (2025); Park & Su (2026).
Situacional y socioeconómica	Conflicto entre trabajo y estudio; responsabilidades familiares; disponibilidad de tiempo; vulnerabilidad socioeconómica; limitaciones económicas; brechas territoriales	Moreira & Zambrano (2025); Rada & Zopatti (2025); Rotar (2022); Moreno et al. (2026); Spironello et al. (2026); Park & Su (2026)
Social y socioemocional	Apoyo familiar y de pares; interacción social; acompañamiento socioemocional; sentido de pertenencia; vinculación con la comunidad educativa	Acero (2026); Argueta & Labrada (2025); Bondarczuk et al. (2025); De Oleo & Cuesta (2026); Méndez et al. (2025)
Pedagógica y tecnológica	Usabilidad y accesibilidad de las plataformas; competencias digitales; conectividad; diseño instruccional; estrategias pedagógicas activas; rendimiento académico; calidad de la interacción virtual	Barriga & Cardenas (2026); Díaz (2025); Estigarribia et al. (2025); Huang et al. (2023); Moreira & Zambrano (2025); Pila et al. (2026); Tatis & Suero (2026)
Institucional	Tutoría; seguimiento académico; flexibilidad curricular y horaria; accesibilidad institucional; políticas de terminalidad; organización de la oferta; sistemas de apoyo y alerta temprana	Bustos (2026); De Oleo & Cuesta (2026); Moreira & Zambrano (2025); Mosquera & Molano (2025); Rada & Zopatti (2025); Rotar (2022); Park & Su (2026)

Nota. Las dimensiones no son mutuamente excluyentes; un mismo estudio puede aportar evidencia a más de una categoría
Fuente. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión

Los hallazgos muestran que la permanencia educativa se configura mediante la interacción de factores personales, situacionales, sociales, pedagógico-tecnológicos e institucionales. En la dimensión personal y autorregulatoria, Park y Su (2026) identificaron la motivación intrínseca en el 77,0 % de los estudios analizados, mientras que Garcia-Marcos et al. (2020) relacionaron la gestión del tiempo y la autorregulación con el rendimiento y la participación en la educación a distancia. Asimismo, Chaca y Palomino (2025) destacaron la autodirección y la autonomía como recursos relevantes para que los estudiantes adultos organicen su aprendizaje frente a las restricciones temporales.

Entre los condicionantes situacionales, el conflicto entre trabajo y estudio apareció en el 21,6 % de la evidencia examinada por Park y Su (2026). De manera complementaria, Rotar (2022), Moreno et al. (2026) y Spironello et al. (2026) identificaron responsabilidades externas, vulnerabilidad socioeconómica y limitaciones de tiempo vinculadas con la interrupción de las trayectorias educativas. En la dimensión social y socioemocional, Acero (2026), Bondarczuk et al. (2025) y Méndez et al. (2025) permitieron reconocer la importancia atribuida al acompañamiento, la vinculación institucional y el sentido de pertenencia en las experiencias de jóvenes y adultos.

En las dimensiones pedagógica, tecnológica e institucional, la permanencia se relacionó con la usabilidad de las plataformas, la conectividad, el seguimiento académico, la flexibilidad y la disponibilidad de sistemas de apoyo. Pila et al. (2026) identificaron dificultades de navegación y comprensión de la interfaz de Moodle que podían obstaculizar el cumplimiento de las actividades, mientras que Díaz (2025) encontró variaciones en el rendimiento de estudiantes adultos según las condiciones de la modalidad educativa. Asimismo, Estigarribia et al. (2025) evidenciaron que las limitaciones de conectividad afectaban especialmente a estudiantes procedentes de áreas rurales. Por su parte, Moreira y Zambrano (2025), Rada y Zopatti (2025) y Bustos (2026) destacaron el seguimiento académico, la accesibilidad y la organización institucional como componentes relacionados con la continuidad educativa.

En relación con el segundo objetivo, los hallazgos fueron examinados a partir de cinco antecedentes conceptuales. Estos marcos, publicados antes del período de búsqueda, no se contabilizaron entre los 25 estudios del corpus, pero permitieron interpretar los factores asociados con la permanencia y el abandono en estudiantes jóvenes y adultos. La Tabla 2 sintetiza sus principales conceptos, aplicaciones y limitaciones.

Tabla 2

Marcos teóricos utilizados para interpretar la permanencia en la educación a distancia

Marco teórico	Conceptos centrales	Aplicación al análisis de la permanencia	Alcance o limitación
Modelo de integración estudiantil (Tinto, 1975)	Integración académica y social; compromiso institucional	Explica la permanencia a partir de la vinculación del estudiante con la vida académica, social e institucional.	Fue formulado principalmente para estudiantes universitarios tradicionales en instituciones presenciales y concede menor atención a las responsabilidades externas de los adultos.
Modelo de abandono de estudiantes no tradicionales (Bean & Metzner, 1985)	Antecedentes personales; desempeño académico; variables ambientales; intención de abandono	Reconoce que el empleo, las responsabilidades familiares, la situación económica y la disponibilidad de tiempo pueden ejercer una influencia decisiva en estudiantes adultos.	Fue desarrollado antes de la expansión de la educación virtual y no incorpora suficientemente la mediación tecnológica ni la interacción en línea.
Modelo compuesto de persistencia (Rovai, 2003)	Características previas; habilidades académicas; factores externos; integración; necesidades del estudiante	Integra factores anteriores al ingreso y condiciones surgidas durante el desarrollo de los programas de educación en línea.	Se concentra en educación superior en línea y presenta menor desarrollo para la educación básica alternativa y otras modalidades dirigidas a adultos.

Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000)	Presencia cognitiva; presencia social; presencia docente	Permite comprender cómo la interacción, el acompañamiento docente y la construcción de comunidad favorecen experiencias virtuales significativas.	No constituye específicamente un modelo de deserción o permanencia; su relación con la continuidad requiere evidencia complementaria.
Andragogía (Knowles, 1970)	Autoconcepto; experiencia previa; disposición para aprender; utilidad; orientación hacia problemas	Fundamenta el diseño de experiencias flexibles, pertinentes y vinculadas con las responsabilidades y experiencias de los estudiantes adultos.	Sus principios pueden variar de acuerdo con las características culturales, sociales, educativas y tecnológicas de cada población.

Nota. Los marcos incluidos en la tabla fueron utilizados como antecedentes conceptuales y no se contabilizaron entre los 25 estudios seleccionados para la síntesis cualitativa

Los modelos analizados abordan el fenómeno desde perspectivas distintas. Tinto (1975) prioriza la integración académica y social; Bean y Metzner (1985), las condiciones externas de los estudiantes no tradicionales; Rovai (2003), la articulación de factores previos y posteriores al ingreso en la educación en línea; Garrison et al. (2000), la interacción cognitiva, social y docente; y Knowles (1970), la autonomía y la experiencia del estudiante adulto. En conjunto, estos marcos permiten interpretar las cinco dimensiones identificadas, aunque ninguno integra en una sola propuesta los factores personales, situacionales, sociales, pedagógico-tecnológicos e institucionales. Esta ausencia de articulación integral coincide con el vacío teórico identificado por Rotar (2022).

En relación con el tercer objetivo, la evidencia converge en tres grupos de estrategias asociadas favorablemente con la permanencia. El primero comprende la tutoría, el acompañamiento y el seguimiento académico. Moreira y Zambrano (2025) relacionaron el seguimiento virtual con la atención oportuna del riesgo de deserción, mientras que De Oleo y Cuesta (2026) identificaron el apoyo institucional y el acompañamiento como condiciones relevantes para la continuidad en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. De manera complementaria, Barriga y Cardenas (2026) señalaron la conveniencia de articular la orientación educativa con metodologías activas y recursos digitales.

El segundo grupo corresponde al diseño pedagógico y tecnológico de los entornos virtuales. Pila et al. (2026) destacaron la necesidad de simplificar la navegación, optimizar el acceso mediante dispositivos móviles y adecuar la terminología utilizada en Moodle. Huang et al. (2023), por su parte, concluyeron que el abandono en los cursos masivos abiertos no depende de un único factor, sino de la interacción entre atributos del curso, condiciones sociales, capacidades cognitivas, componentes emocionales y comportamientos de aprendizaje. Estos hallazgos respaldan la necesidad de combinar accesibilidad tecnológica, claridad instruccional y apoyo social.

El tercer grupo reúne la flexibilidad curricular, la adaptación de horarios y la diversificación de las modalidades de atención. Park y Su (2026) identificaron los formatos en línea, híbridos y de dedicación parcial como facilitadores de la participación adulta. Rada y Zopatti (2025) destacaron la accesibilidad y las políticas de terminalidad, mientras que Bustos (2026) subrayó la necesidad de articular las dimensiones normativa, pedagógica y tecnológica en la organización de la oferta. De forma complementaria, Tatis y Suero (2026) identificaron la flexibilidad horaria y el apoyo tutorial como aspectos relevantes en la adaptación de la educación a distancia durante la pospandemia.

En el ámbito específico de los cursos masivos abiertos en línea, Huang et al. (2023) mostraron que los patrones de abandono varían durante el inicio, desarrollo y cierre de los cursos. Por ello, las estrategias de permanencia requieren intervenciones diferenciadas que combinen un diseño accesible, acompañamiento social, seguimiento del progreso y gestión de las expectativas desde la inscripción. En conjunto, la evidencia indica que la continuidad de los estudiantes jóvenes y adultos no depende de una intervención aislada, sino de la articulación entre acompañamiento académico, diseño pedagógico, accesibilidad tecnológica y flexibilidad institucional.

Discusión

Los resultados confirman que la permanencia de jóvenes y adultos en educación a distancia constituye un fenómeno multidimensional, condicionado por la interacción entre características personales, circunstancias externas y respuestas institucionales. Esta interpretación coincide con Park y Su (2026) y Rotar (2022), quienes reconocen que la continuidad no depende de un factor aislado. Bağrıacık y Karataş (2022) complementan esta

perspectiva al distinguir razones internas, externas, personales y competenciales del abandono. En contextos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, De Oleo y Cuesta (2026) también evidenciaron la convergencia de condiciones académicas, económicas y familiares, mientras que Mosquera y Molano (2025) mostraron la diversidad de enfoques desde los cuales se ha investigado esta población. En conjunto, estos hallazgos respaldan una comprensión integral de la permanencia que trasciende las explicaciones centradas exclusivamente en las decisiones individuales.

En la dimensión personal y social, la autorregulación, la motivación y el acompañamiento aparecen como recursos relevantes para sostener las trayectorias educativas. Garcia-Marcos et al. (2020) relacionaron la gestión del tiempo y la autorregulación con el desempeño en la formación a distancia, mientras que Chaca y Palomino (2025) destacaron la autodirección como respuesta a las restricciones temporales de los adultos. La satisfacción y la motivación identificadas por Llanes et al. (2025), así como los cambios en el perfil del estudiante descritos por Acuña y Varela (2025), refuerzan esta interpretación. Desde el componente socioemocional, Acero (2026), Argueta y Labrada (2025), Bondarczuk et al. (2025) y Méndez et al. (2025) permiten reconocer la importancia del acompañamiento, la vinculación institucional y el sentido de pertenencia, aunque la evidencia disponible todavía no permite establecer relaciones causales concluyentes.

Los condicionantes situacionales muestran que la flexibilidad de la educación a distancia no elimina las desigualdades que afectan a esta población. Moreira y Zambrano (2025) evidenciaron que el bachillerato acelerado virtual amplía las oportunidades de jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad, pero su permanencia continúa expuesta a restricciones económicas y laborales. Moreno et al. (2026) identificaron diferencias socioeconómicas y condiciones de doble jornada entre trabajo y estudio, mientras que Spironello et al. (2026) mostraron que la evasión en la EPJA se relaciona con tensiones estructurales que exceden el ámbito escolar. Por su parte, Rada y Zopatti (2025) destacaron que las políticas de terminalidad requieren condiciones efectivas de accesibilidad. Estos resultados indican que la flexibilidad debe acompañarse de medidas institucionales sensibles a las responsabilidades familiares, laborales y económicas de los estudiantes.

La dimensión pedagógico-tecnológica confirma que el acceso a una plataforma no garantiza por sí mismo la continuidad. Barriga y Cardenas (2026) resaltaron la integración de orientación educativa, acompañamiento y metodologías activas, mientras que Díaz (2025) encontró variaciones en el rendimiento según las condiciones de la modalidad. Estigarribia et al. (2025) evidenciaron que la conectividad deficiente puede profundizar la exclusión, especialmente en sectores rurales. En los cursos masivos, Huang et al. (2023) mostraron que el abandono responde a la combinación de características del curso, condiciones sociales y comportamientos de aprendizaje. En correspondencia, Pila et al. (2026) identificaron la usabilidad de Moodle como una condición relevante, Tatis y Suero (2026) señalaron la necesidad de mediación tutorial, y Moreira y Zambrano (2025) destacaron el seguimiento virtual para atender oportunamente el riesgo de deserción.

En términos teóricos, los hallazgos muestran que los modelos de Tinto, Bean y Metzner, Rovai, Garrison y Knowles aportan explicaciones parciales, pero ninguno integra plenamente las cinco dimensiones identificadas. Bustos (2026) refuerza esta necesidad al plantear la articulación de componentes normativos, pedagógicos y tecnológicos en la educación a distancia dirigida a jóvenes y adultos. En consecuencia, las instituciones deberían combinar tutoría, seguimiento temprano, flexibilidad curricular, accesibilidad tecnológica y acompañamiento socioemocional, en lugar de aplicar intervenciones aisladas.

Conclusión

La permanencia educativa de jóvenes y adultos en la educación a distancia se configura a partir de la interacción de diversos factores personales, autorregulatorios, situacionales, socioeconómicos, sociales, socioemocionales, pedagógico-tecnológicos e institucionales. En este entramado, la motivación, la gestión del tiempo y la autonomía cumplen un papel relevante; sin embargo, su influencia está condicionada por circunstancias externas, como las responsabilidades laborales y familiares, la disponibilidad económica y las condiciones de conectividad. Esta relación entre factores internos y contextuales coincide con la evidencia que vincula la permanencia y el abandono con la autorregulación, el empleo, las obligaciones familiares, el apoyo social, el diseño pedagógico y el acceso tecnológico.

En consecuencia, la reducción del abandono requiere que las instituciones articulen sistemas de tutoría y seguimiento temprano, diseños instruccionales accesibles, plataformas sencillas, acompañamiento socioemocional y alternativas curriculares y horarias flexibles. Asimismo, aunque los modelos teóricos examinados permiten explicar componentes específicos del fenómeno, ninguno integra por completo las cinco dimensiones identificadas. Por tanto, se necesitan intervenciones coordinadas, contextualizadas y adaptadas a las características de esta población, en lugar de acciones aisladas centradas únicamente en el estudiante.

Estos resultados deben interpretarse considerando la heterogeneidad de las poblaciones y de los diseños metodológicos incluidos, así como la incorporación de estudios contextuales sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y el uso de Google Scholar como principal fuente de identificación. Por ello, futuras investigaciones deberían recurrir a diseños longitudinales y comparativos que permitan determinar qué combinaciones de estrategias producen efectos sostenidos en la permanencia y la finalización de las trayectorias educativas en distintos contextos.

Referencias

Acero Flores, M. (2026). Educación socioemocional en jóvenes y adultos en contextos de educación a distancia: Una revisión sistemática. *Aula Virtual, 7*(14), 1548–1565. https://doi.org/10.5281/zenodo.20733443

Acuña Barrantes, H., & Varela Vélez, O. I. (2025). ¿Ha tenido cambios el estudiante de pregrado en la modalidad distancia – virtual? *Revista EDUCA UMCH*, *27*, 07-32. https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.351

Argueta de López, G. E., & Labrada Rosabal, J. (2025). La modalidad flexible una alternativa: En la educación de adultos en la República de El Salvador. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(6), 41–61. https://doi.org/10.5377/csh.v3i6.20198

Bağrıacık Yılmaz, A., & Karataş, S. (2022). Why do open and distance education students drop out? Views from various stakeholders. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*, 28. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-x

Barriga Parra, D. A., & Cardenas, M. S. (2026). Estrategias pedagógicas de orientación y participación activa mediadas por plataformas digitales para la continuidad de educativa de estudiantes con bachillerato inconcluso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *10*(2), 3966-3988. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23432

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485–540. https://doi.org/10.3102/00346543055004485

Bondarczuk, I., Vitaller, M. L., & Solzona, C. S. (2025). Transitar la escuela media a distancia en la adultez: Voces de estudiantes y graduados del CEMAD. *Minerva. Saber, Arte y Técnica, 2*(9), 64–84. https://ojs.editorialiupfa.com/index.php/minerva/article/view/232

Bustos, G. B. (2026). Dimensiones normativas, pedagógicas y tecnológicas para la educación a distancia en la EPJA. *Informes Científicos Técnicos–UNPA, 18*(1), 38–56. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v18.n1.1268

Centeno Caamal, R., Acuña Gamboa, L. A., y Peña Estrada, C. C. (2023). Revisión sistemática de modalidades educativas y diseño instruccional en educación a distancia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1668. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1668

Chaca Vélez, J., & Palomino Carpio, M. E. (2025). Retos para el aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(39), 2953–2970. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1097

De Oleo, T. O., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2026). Factores condicionantes de la permanencia educativa en la EPJA: Un análisis multidimensional en centros de educación de adultos en República Dominicana. *Emergentes. Revista Multidisciplinaria, 6*(2), 54–76. https://doi.org/10.60112/erc.v6.i2.736

Díaz Porras, J. A. (2025). El rendimiento académico de las personas adultas en cursos de educación secundaria virtuales y a distancia en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación, 25*(3), 1–32. https://doi.org/10.15517/45hp8304

Estigarribia, O. A., Le Gall, L. J., & Morenate, R. A. (2025). Tecnología, equidad y aprendizaje: Un análisis de la inclusión y exclusión educativa en la enseñanza universitaria mediada por TIC. *Revista de Educación*, 35(1), 47–74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8810

Garcia-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *20*(62). https://doi.org/10.6018/red.400071

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11*(1), 61–72. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2(*2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2024). Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa en el Perú. *Análisis & Propuestas*, (73). https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEAP73.pdf

Huang, H., Jew, L., & Qi, D. (2023). Take a MOOC and then drop: A systematic review of MOOC engagement pattern and dropout factor. *Heliyon, 9*(4), e15220. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15220

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Pandemia y deserción escolar en la educación básica regular: Factores asociados y posibles efectos, 2017-2021*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/desercion-escolar.pdf

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.

Llanes Ordóñez, J., Daza Pérez, L., Ayuste González, A., Sánchez Guerrero, I., & Mallows, D. (2025). Análisis de la satisfacción y la motivación en la educación secundaria de personas adultas. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *31*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v31i2.34015

Méndez, M., Dacomo, C., Nassivera, P., Sarago, M. R., & Torres, A. (2025). El CEMAD en la voz de sus docentes: Trayectorias e identidad. *Minerva, Saber, Arte y Técnica, 2*(9), 86–103. https://ojs.editorialiupfa.com/index.php/minerva/article/view/235

Ministerio de Educación del Perú. (2026). *Educación Básica Alternativa (EBA) para adolescentes, jóvenes y adultos*. Plataforma del Estado Peruano. https://www.gob.pe/21720-educacion-basica-alternativa-eba-para-adolescentes-jovenes-y-adultos

Moreira Macias, M. M., & Zambrano Santos, R. O. (2025). El bachillerato acelerado virtual para jóvenes y adultos con situaciones de vulnerabilidad en la Unidad Educativa Rafael Galeth. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(4), 3873–3884. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19029

Moreno Farías, B. E., Rueda, D. C., Rueda, D. C., & Benítez Camargo, S. C. (2026). Desigualdad, educación a distancia y vulnerabilidad estudiantil: Evidencia multitemporal e inferencial. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (12), 1912–1959. https://doi.org/10.5281/zenodo.20400338

Mosquera Quevedo, D. A., & Molano Camargo, M. (2025). Tendencias investigativas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Revisión sistemática 2018–2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(6), 1886-1911. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21278

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Park, J.-H., & Su, M. N. (2026). Adult learners' participation in higher education: A systematic review of determinants and barriers (2000–2025). *Trends in Higher Education, 5*(1), 19. https://doi.org/10.3390/higheredu5010019

Pila Navas, J. L., Montalvan Zambrano, N. L., & Naranjo Pinela, T. C. (2026). Usabilidad de Moodle y su influencia en el aprendizaje virtual de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. *Ciencia y Educación, 7*(5), 98–111. https://doi.org/10.5281/zenodo.20043102

Rada Schultze, F., & Zopatti, L. (2025). Políticas de terminalidad educativa y accesibilidad: El caso de Adultos 2000 en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas, 15*(29), 123–150. https://doi.org/10.18294/rppp.2025.6023

Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001

Rotar, O. (2022). A missing theoretical element of online higher education student attrition, retention, and progress: A systematic literature review. *SN Social Sciences, 2*, 278. https://doi.org/10.1007/s43545-022-00550-1

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education, 6*(1), 1–16. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*, 64–85. https://doi.org/10.1007/BF02214313

Spironello, R. L., Silva da Silva, G. & Cardoso Carlos, L. (2026). Evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Pelotas-RS: Tensões estruturais e estratégias de permanência. *Geografia Ensino & Pesquisa, 30*, e92991. https://doi.org/10.5902/2236499492991

Tatis Vásquez, M., & Suero Moreta, A. (2026). Ajuste de la modalidad de enseñanza en la educación a distancia en el nivel universitario durante la postpandemia. *Revista de Investigación Multidisciplinaria en Ciencia y Tecnología, 1*(1). https://pubcicis.unad.edu.do/index.php/revistadeinvestigacion/article/view/7

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE IA

La autora declara haber utilizado ChatGPT y Perplexity como herramientas de apoyo para organizar la información y mejorar la redacción del manuscrito. No obstante, la selección de las fuentes, el análisis de los hallazgos y la elaboración de las conclusiones fueron revisados y validados por la autora, quien asume plena responsabilidad por el contenido final de la obra.