



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

FACTORES ASOCIADOS A LA REPITENCIA EN EMP-100 DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA DESDE LA PERCEPCIÓN DOCENTE

**FACTORS OF COURSE REPETITION IN EMP-100
DURING EMERGENCY REMOTE EDUCATION
FROM THE PERSPECTIVE OF FACULTY**

Dr. Matías Benjamín Reynoso Vizcaíno
Instituto Técnico Superior Comunitario, República Dominicana



Factores Asociados a la Repitencia en EMP-100 Durante la Educación Remota de Emergencia desde la Percepción Docente

Dr. Matías Benjamín Reynoso Vizcaíno¹

mathiasbenjamin72@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9373-0251>

Instituto Técnico Superior Comunitario- ITSC

República Dominicana

RESUMEN

El cambio abrupto a la enseñanza en línea durante la pandemia de COVID-19 puso a prueba de manera inesperada las habilidades tecnológicas, pedagógicas y socioemocionales de estudiantes y profesores en la educación superior técnica. En ese marco, la materia EMP-100, de naturaleza introductoria y de emprendimiento, elevó sus casos de repitencia a niveles que no se justifican solo por el desempeño individual. El estudio explora, desde la mirada de los docentes que la dictaron, aquellos elementos que influyeron en la repitencia en la educación remota de emergencia. Se usó un método cualitativo-descriptivo, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y un análisis de temas que organizó los resultados en cuatro áreas: factores tecnológicos, pedagógicos, socioemocionales y autonomía en el aprendizaje. Los resultados señalan que la deficiente conectividad, la poca adaptación del diseño instruccional, la angustia y el estrés por el encierro y los problemas para administrar el tiempo y los hábitos de estudio se combinaron para elevar el riesgo de reprobación. Los resultados destacan la importancia de mejorar la tecnología, evaluar las estrategias de enseñanza en entornos virtuales y crear sistemas de alerta temprana y tutorías personalizadas en los primeros cursos de educación superior técnica.

Palabras clave: repitencia, educación remota de emergencia, percepción docente, autorregulación, emprendimiento

¹ Autor principal

Correspondencia: mathiasbenjamin72@gmail.com



Factors of Course Repetition in EMP-100 During Emergency Remote Education from the Perspective of Faculty

ABSTRACT

The abrupt transition to online teaching during the COVID-19 pandemic unexpectedly evaluated the technological, pedagogical, and socio-emotional skills of students and faculty in technical higher education. Within this context, the introductory entrepreneurship course EMP-100 showed an increase in course repetition rates that cannot be explained solely by individual student performance. This study explores the factors that influenced course repetition during emergency remote education from the perspective of the instructors who taught the course. A qualitative descriptive approach was used, based on semi-structured interviews with faculty members and a thematic analysis that organized the findings into four domains: technological, pedagogical, socio-emotional, and learning autonomy. The results indicate that poor internet connectivity, insufficient adaptation of instructional design, emotional distress caused by confinement, and difficulties in managing time and study habits combined to elevate the risk of course failure. The findings highlight the importance of improving technological access, evaluating teaching strategies in virtual environments, and implementing early-alert systems and personalized tutoring during the initial stages of technical higher education programs

Keywords: course repetition, emergency remote education, faculty perception, self-regulation, entrepreneurship

Artículo recibido 20 octubre 2025

Aceptado para publicación: 15 noviembre 2025



INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 transformó de manera abrupta los sistemas educativos. Las instituciones tuvieron que moverse rápidamente a modalidades en línea sin la preparación de un programa de educación en línea. Este cambio afectó principalmente a los programas de educación superior técnica, con naturaleza práctica, interactiva y aplicada. En este contexto, la materia EMP-100, de pensamiento emprendedor, elevó sus índices de repitencia.

Entender esto implica conocer la mirada de los profesores, quienes vivieron en primera persona las carencias tecnológicas, emocionales y pedagógicas que tenían los estudiantes. Ellos notaron patrones de participación, dificultades de autorregulación y obstáculos de conectividad. En esta investigación abordamos estos factores desde una mirada cualitativa, para hacer recomendaciones que fortalezcan el diseño curricular, el acompañamiento institucional y las estrategias de apoyo académico.

MARCO TEÓRICO

Repitencia académica.

La repitencia es un fenómeno educativo relacionado con el no logro de los resultados de aprendizaje esperados, que obliga al estudiante a cursar nuevamente una asignatura. Este hecho no solo alarga la vida académica, sino que afecta la autoestima, la motivación y la permanencia estudiantil (López & Jiménez, 2016). A nivel mundial, la repitencia durante la pandemia aumentó por diversas causas estructurales y pedagógicas. Por ejemplo, en Perú se pasó de 203,010 estudiantes reprobados en 2019 a 491,222 en 2020, de 3% a 5,43% (Laboratorio de Economía de la Educación, 2020).

Desde la perspectiva de los profesores, la repetición en materias de emprendimiento como EMP-100 se asocia con la falta de habilidades digitales, la falta de preparación previa, la escasa autorregulación y problemas en la interacción educativa (Garrido & Polanco, 2021). Según la disertación doctoral del autor, el cambio repentino a la virtualidad agudizó tales problemas, sobre todo en estudiantes que no sabían manejar su tiempo, entender indicaciones en línea o mantener el ritmo de las actividades. Además, investigaciones anteriores afirman que los factores socioeconómicos, tales como el poco acceso a dispositivos, las obligaciones familiares y la inestabilidad económica, se asocian a mayor repitencia (Alvarado et al., 2018). En el encierro, estos se agudizaron, impactando en cursos con alta exigencia de participación y entregas, como EMP-100.



En resumen, la repitencia muestra desigualdad y problemas del sistema que se han agravado por la educación virtual, especialmente entre los estudiantes de educación superior técnica.

Educación virtual en pandemia

La educación remota implementada durante el COVID-19 se entiende como educación remota de emergencia, definida como una respuesta improvisada y temporal, sin la estructura pedagógica que caracteriza a la educación virtual planificada (Hodges et al., 2020). Esto implicó limitaciones significativas en diseño instruccional, acompañamiento docente y disponibilidad de recursos tecnológicos.

Diversos estudios coinciden en que la brecha digital marcó profundamente el acceso y la continuidad educativa. En Latinoamérica, la falta de conectividad, la posesión de un solo dispositivo por familia y la carencia de recursos tecnológicos fueron barreras determinantes (UNICEF, 2020). En México, por ejemplo, el 61.1% de los estudiantes solo disponía de un dispositivo para recibir clases, y casi un 30% abandonó temporalmente por pérdida de contacto con los docentes o imposibilidad de completar tareas (INEGI, 2021).

La literatura también subraya que la modalidad virtual afectó la interacción sincrónica, la motivación y el acompañamiento emocional. La falta de prácticas presenciales impactó particularmente en carreras técnicas (Álvarez et al., 2021) y en cursos basados en prototipado, creatividad y dinámicas colaborativas, como emprendimiento.

Según su propia investigación, el curso EMP-100 enfrentó desafíos específicos:

- Conectividad inestable.
- Escasa experiencia digital de docentes y estudiantes.
- Dificultad para ejecutar actividades prácticas.
- Limitada retroalimentación personalizada.
- Falta de un diseño instruccional adaptado al entorno remoto.

Estos factores no solo dificultaron el aprendizaje, sino que incrementaron la probabilidad de repitencia, ya que los estudiantes más vulnerables presentaron mayores tasas de ausentismo digital, discontinuidad en tareas y bajo rendimiento.



Percepción docente

La percepción docente constituye una fuente esencial para comprender los factores asociados al fracaso académico, ya que los profesores observan de manera directa las conductas, ritmos de aprendizaje y limitaciones del estudiantado (Garrido & Polanco, 2021). Su valoración permite identificar señales tempranas de riesgo, tales como:

- Falta de participación.
- Desconexiones frecuentes.
- Retrasos en la entrega de actividades.
- Desmotivación.
- Deficiencias en autorregulación.
- Dificultades tecnológicas persistentes.

En la tesis doctoral, los docentes señalaron que muchos estudiantes carecían de hábitos de estudio, sufrían ansiedad derivada del confinamiento y dependían de dispositivos compartidos, elementos que comprometían su desempeño académico y aumentaban la posibilidad de reprobar EMP-100.

En asignaturas de emprendimiento —caracterizadas por trabajo práctico, prototipado y resolución de problemas— estas limitaciones se intensifican. Zúñiga (2022) afirma que la falta de prácticas presenciales, combinada con el bajo dominio de herramientas digitales, dificulta la adquisición de competencias emprendedoras. A esto se suma que los docentes improvisaron estrategias tecnológicas sin recibir capacitación adecuada, lo que afectó la claridad de las instrucciones y la retroalimentación efectiva (Srivastava et al., 2020; Ballester Vallori et al., 2002).

En síntesis, la percepción docente permite comprender cómo la combinación de factores emocionales, tecnológicos, pedagógicos y socioeconómicos se articula para producir la repitencia en EMP-100 durante la educación virtual, otorgando una mirada integral a un fenómeno complejo y multidimensional.

METODOLOGÍA

La investigación se condujo bajo un enfoque cualitativo–descriptivo, apropiado para comprender fenómenos educativos que se desarrollan en contextos singulares y demandan una lectura interpretativa de las experiencias de los actores involucrados.



Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que este tipo de enfoque permite explorar percepciones, significados y formas particulares de comprender la realidad, especialmente en situaciones emergentes como la educación remota implementada durante la pandemia, cuya complejidad no puede representarse mediante mediciones numéricas tradicionales.

Diseño del estudio

Se optó por un estudio de caso único intrínseco, tomando el curso EMP-100 como unidad de análisis. Stake (1995) explica que este diseño contribuye a profundizar en el entendimiento de un fenómeno educativo situado, donde las variables institucionales, las dinámicas de enseñanza y las condiciones del entorno son inseparables de la experiencia analizada. En este caso, el interés radica en comprender desde la mirada de quienes impartieron la asignatura cuáles fueron los factores percibidos como más influyentes en los casos de repitencia durante el período de virtualidad.

Participantes

Participaron siete docentes que impartieron EMP-100 en el período de educación remota de emergencia. La selección fue intencional, siguiendo criterios propuestos por Patton (2002) para el muestreo cualitativo deliberado, con el fin de asegurar la pertinencia y riqueza informativa del grupo. Se consideraron los siguientes criterios:

- Experiencia docente previa en la asignatura.
- Participación en el proceso de transición presencial–virtual.
- Conocimiento directo sobre el desempeño estudiantil.
- Disposición a participar y compartir su experiencia.

Este grupo permitió obtener descripciones detalladas de las dificultades tecnológicas, pedagógicas, socioemocionales y de autorregulación que enfrentaron los estudiantes, como se documenta en la tesis doctoral del autor.

Recolección de datos

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, recomendada en estudios cualitativos por su flexibilidad para explorar con mayor profundidad las interpretaciones personales y los matices de la experiencia docente (Kvale, 1996). Cada entrevista tuvo una duración de entre 45 y 60 minutos y se realizó mediante plataformas institucionales, atendiendo a las disposiciones sanitarias vigentes.



El guion orientador incluyó preguntas relacionadas con:

- Dificultades tecnológicas percibidas en los estudiantes.
- Restricciones en el diseño instruccional y mediación pedagógica.
- Efectos emocionales vinculados al entorno virtual.
- Hábitos de estudio y autorregulación académica.
- Señales tempranas de riesgo académico y posibles explicaciones de la repitencia.

Con el consentimiento informado, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis.

Procedimiento de análisis

El análisis se realizó mediante el enfoque de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), siguiendo un proceso iterativo de codificación inicial, agrupación de códigos en categorías y construcción de temas. El procedimiento se adaptó de las seis fases originales de los autores, integrando la búsqueda y revisión de temas en una sola fase de categorización y dimensionalización, en función de la naturaleza del corpus y de las cuatro dimensiones analíticas del estudio. El proceso se desarrolló de manera iterativa a través de cinco fases interrelacionadas:

Lectura completa de las transcripciones. Se efectuó una revisión exhaustiva del contenido de cada entrevista con el fin de obtener una comprensión inicial del discurso y los elementos contextuales expresados por los participantes.

Identificación de unidades de sentido. Las transcripciones se segmentaron en fragmentos significativos atendiendo a expresiones, ideas, experiencias y patrones discursivos vinculados con el fenómeno de estudio.

Codificación inicial. Las unidades de sentido identificadas fueron etiquetadas con códigos descriptivos y analíticos. Esta primera codificación integró elementos derivados de la literatura y de la evidencia emergente.

Categorización y dimensionalización. Los códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías atendiendo a su relación conceptual. Este proceso permitió la delimitación de cuatro dimensiones analíticas: factores tecnológicos, factores pedagógicos, factores socioemocionales y autonomía del aprendizaje.



Validación interna de consistencia. Las categorías y dimensiones resultantes se contrastaron entre sí y con la literatura especializada para asegurar coherencia interpretativa, rigor analítico y transparencia metodológica.

Las dimensiones mencionadas provienen directamente del marco conceptual de la investigación y de los hallazgos de la tesis doctoral, facilitando la organización sistemática de la información y la interpretación del fenómeno estudiado.

Validación y rigor metodológico

La calidad interpretativa del estudio se aseguró a través de criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985), ampliamente aceptados en investigación cualitativa. Estos criterios —credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad— orientaron el trabajo analítico y las decisiones metodológicas durante el proceso.

Para fortalecer la credibilidad, los hallazgos se contrastaron de manera sistemática con la literatura especializada y con el análisis derivado de la tesis doctoral, lo que permitió triangular la información obtenida en las entrevistas con marcos conceptuales previamente establecidos. Además, se recurrió a revisión por pares, intercambiando las categorías con académicos familiarizados con estudios cualitativos en educación técnica, con el fin de valorar la coherencia y pertinencia de las interpretaciones.

La transferibilidad se abordó mediante una descripción detallada del contexto institucional, incluyendo las condiciones bajo las cuales se desarrolló la educación remota de emergencia.

Este nivel de descripción permite reconocer el entorno en el que surgieron los datos y evaluar la posibilidad de aplicar los hallazgos a situaciones similares en instituciones con características comparables.

En cuanto a la dependencia, el estudio documentó las decisiones analíticas empleando un rastreo metodológico continuo, registrando el modo en que se configuraron las categorías, se definieron los códigos y se estructuraron las dimensiones analíticas. Este registro interno permitió mantener la coherencia entre la evidencia empírica y la interpretación.

Finalmente, la confirmabilidad se garantizó al mantener una relación explícita entre las categorías que emergieron de los datos y el marco conceptual original, evitando inferencias que no pudieran sostenerse



empíricamente. El análisis se desarrolló con el propósito de reflejar las percepciones de los docentes y no las expectativas del investigador, procurando que las conclusiones emergieran desde el material empírico y su contraste teórico.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los lineamientos éticos establecidos por la institución y se condujo con respeto a los principios de confidencialidad, consentimiento informado y uso responsable de los datos. Cada docente participante fue informado sobre los objetivos de la investigación, la naturaleza voluntaria de su participación y el destino académico de la información proporcionada.

Se garantizó el anonimato de los participantes mediante la asignación de códigos y la eliminación de referencias que pudieran permitir su identificación. Además, las entrevistas se grabaron únicamente con autorización explícita y fueron almacenadas en un entorno seguro para resguardar la integridad de los datos. Estas prácticas se alinean con las consideraciones éticas recomendadas para la investigación cualitativa en educación señaladas por Flick (2018), poniendo especial atención en la protección de la identidad y la autonomía de quienes aportaron su experiencia docente.

RESULTADOS

Las entrevistas semiestructuradas permitieron identificar cuatro dimensiones centrales que, desde la experiencia docente, explican el incremento de los casos de repitencia en el curso EMP-100 durante la educación remota de emergencia.

Estas dimensiones —tecnológica, pedagógica, socioemocional y autonomía del aprendizaje— no operaron de manera aislada, sino que interactuaron entre sí y se potenciaron mutuamente, afectando tanto el rendimiento como la continuidad académica del estudiantado.

Factores tecnológicos

Los docentes coincidieron en señalar que la brecha digital se convirtió en un obstáculo decisivo para el desarrollo del curso. Tres dificultades aparecieron de forma reiterada:

- a) Conectividad inestable. Las interrupciones frecuentes durante las clases sincrónicas generaban pérdida de explicaciones, retrasos en la entrega de actividades y frustración en los estudiantes. En varias entrevistas se mencionó que, “mientras se explicaba una consigna, el estudiante se



desconectaba y regresaba sin haber escuchado la indicación completa”, situación que dificultaba la continuidad.

- b) Dispositivos insuficientes o compartidos. Muchos estudiantes dependían de un solo teléfono celular, utilizado además por otros miembros de la familia. Esto limitó el tiempo efectivo de estudio y la participación sincrónica. En algunos casos, los estudiantes debían entregar tareas de madrugada, cuando el dispositivo estaba disponible.
- c) Dependencia de datos móviles. La ausencia de conexión fija obligó a utilizar paquetes limitados, lo que redujo la duración de la participación y el acceso a recursos multimedia. Esto afectó especialmente a quienes necesitaban descargar materiales pesados o participar en actividades colaborativas.

Estas barreras tecnológicas derivaron en ausentismo digital, retrasos acumulados, pérdida de contenido y un patrón de bajo rendimiento que aumentó la probabilidad de repitencia.

Factores pedagógicos

El segundo factor estuvo relacionado con la adaptación pedagógica del curso. La virtualidad emergente obligó a trasladar una asignatura diseñada para la interacción presencial a un entorno en el que varios elementos se vieron afectados:

- a) Interacción sincrónica limitada. La retroalimentación inmediata —fundamental en cursos de emprendimiento— se vio reducida. Las dudas quedaban sin resolver en tiempo real, lo que generaba incertidumbre sobre las expectativas de cada tarea.
- b) Instrucciones poco contextualizadas a la virtualidad. Los docentes señalaron que algunas actividades se diseñaron pensando en una clase presencial y, al trasladarse a lo virtual, generaron confusión. La falta de ejemplos prácticos y el uso de herramientas físicas (prototipos, materiales) complicaron la dinámica.
- c) Escasez de recursos didácticos adaptados. Los casos prácticos de emprendimiento, parte central del curso, no siempre pudieron desarrollarse con la profundidad esperada. Esto redujo la motivación y el sentido de progreso.

En conjunto, la inadecuación pedagógica provocó una experiencia fragmentada. La carga académica se percibía más pesada y menos clara, lo que redujo la permanencia activa y aumentó el riesgo de reprobar.



Factores socioemocionales

Las entrevistas señalaron que la dimensión socioemocional desempeñó un papel determinante en el desempeño. Las expresiones docentes evidencian tres elementos recurrentes:

- a) Ansiedad e incertidumbre. La situación sanitaria, las responsabilidades familiares y las preocupaciones económicas afectaron la concentración y el ánimo. Muchos estudiantes “asistían a clase cargando su propia situación emocional”.
- b) Estrés por sobrecarga académica. La percepción de múltiples tareas, en un entorno sin estructura clara, generó sensación de desborde. Algunos estudiantes lo expresaron como “no sé por dónde empezar”.
- c) Sentimiento de aislamiento. La falta de interacción presencial redujo el sentido de pertenencia institucional. Esto afectó la participación y la constancia.

Varios docentes mencionaron que algunos estudiantes iniciaron el cuatrimestre con buen desempeño, pero a medida que avanzaba la pandemia, el desgaste emocional se transformó en ausencias, entregas tardías y menor esfuerzo, hasta derivar en repitencia.

Autonomía del aprendizaje

La autonomía apareció como el factor transversal que amplificó los demás. Los docentes observaron dificultades claras en:

- a) Gestión del tiempo. La acumulación de actividades y las entregas fuera de plazo evidenciaron una planificación insuficiente.
- b) Organización del estudio. La confusión en las instrucciones, el olvido de fechas y el escaso uso del aula virtual mostraron problemas de seguimiento.
- c) Formación de hábitos. Como asignatura de primer ingreso, EMP-100 recibió estudiantes sin experiencia previa en educación superior. La virtualidad exigía mayor autorregulación, pero muchos no lograron separar tareas domésticas de responsabilidades académicas.

Este conjunto derivó en un efecto acumulativo: retrasos, ansiedad, baja participación y finalmente abandono parcial o total. La falta de autorregulación se convirtió en el predictor más consistente de repitencia.



Síntesis de los hallazgos

Los resultados muestran que la repitencia en EMP-100 durante la educación remota no respondió a una causa única, sino a la convergencia de limitaciones tecnológicas, desafíos pedagógicos, tensiones socioemocionales y baja autonomía. La percepción docente sugiere que cuando un estudiante era vulnerable en una dimensión, tendía a serlo en las demás, lo que multiplicó su riesgo académico.

Tabla 1 Categorías y subcategorías de factores asociados a la repitencia en EMP-100 durante la educación virtual de emergencia

Categoría	Subcategorías	Descripción ampliada
Tecnológicos	Conectividad deficiente; bajo dominio digital; dispositivos compartidos	Limitan la participación sincrónica, la continuidad en las actividades, la entrega de evidencias y la interacción con la plataforma. Aumentan el ausentismo digital y la fragmentación del aprendizaje.
Pedagógicos	Evaluación virtual; calidad de la interacción; claridad de instrucciones	La adaptación insuficiente del diseño instruccional provoca confusión en las tareas, retroalimentación tardía y menor sentido de acompañamiento, reduciendo motivación y seguimiento del curso.
Socioemocionales	Ansiedad; estrés; apoyo familiar limitado	Las tensiones del confinamiento afectan la concentración, la constancia, el manejo de frustración y la participación. Erosionan el rendimiento y aumentan el riesgo de abandono académico.
Autonomía	Gestión del tiempo; autorregulación; hábitos de estudio	La falta de organización, rutinas inestables y escasa autodisciplina generan acumulación de tareas, retrasos y bajo logro académico, especialmente en estudiantes de primer ingreso.

Nota: Esta estructura deriva de la categorización temática aplicada en el análisis cualitativo y se fundamenta en los hallazgos de la tesis doctoral del autor.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y análisis temático. Basado en Braun & Clarke (2006) para análisis temático y dimensión de autorregulación según Zimmerman (2002). Los autores seleccionados son los más citados en educación remota de emergencia.



Tabla 2 Correspondencia entre la literatura y la percepción docente sobre factores de repitencia**

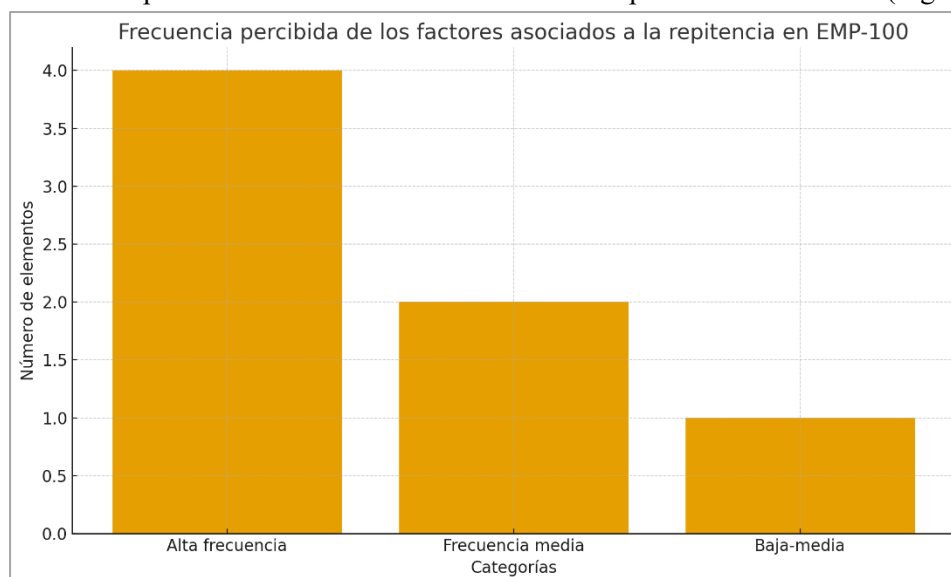
Factor	Autores representativos	Coincidencia con percepción docente
Brecha digital	Dhawan (2020); Baticulon et al. (2021)	Conectividad inestable, uso de dispositivos compartidos, interrupciones frecuentes y dificultades para acceder a recursos.
Motivación	Kim (2020); González et al. (2021)	Desmotivación progresiva por aislamiento, falta de interacción significativa y agotamiento digital. El estudiante se desconectaba y no escuchaba la instrucción completa.
Evaluación virtual	Hodges et al. (2020)	Evaluaciones que no se adaptaron al entorno remoto, generando ansiedad y confusión en la entrega de evidencias.
Emociones	Murphy (2020); Pekrun (2014)	Elevados niveles de estrés, frustración, miedo académico y sensación de aislamiento.
Autorregulación	Núñez & Rosario (2019); Zimmerman (2002)	Gestión del tiempo insuficiente, desorganización y dificultad para planificar el estudio en modalidad virtual.

Nota: Esta tabla muestra la alineación explícita entre la teoría contemporánea y los hallazgos empíricos obtenidos por los docentes en EMP-100.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y análisis temático. Modelo elaborado según lógica causal cualitativa basada en Braun & Clarke (2006) y Stake (1995). Los autores seleccionados son los más citados en educación remota de emergencia.

Figura 1

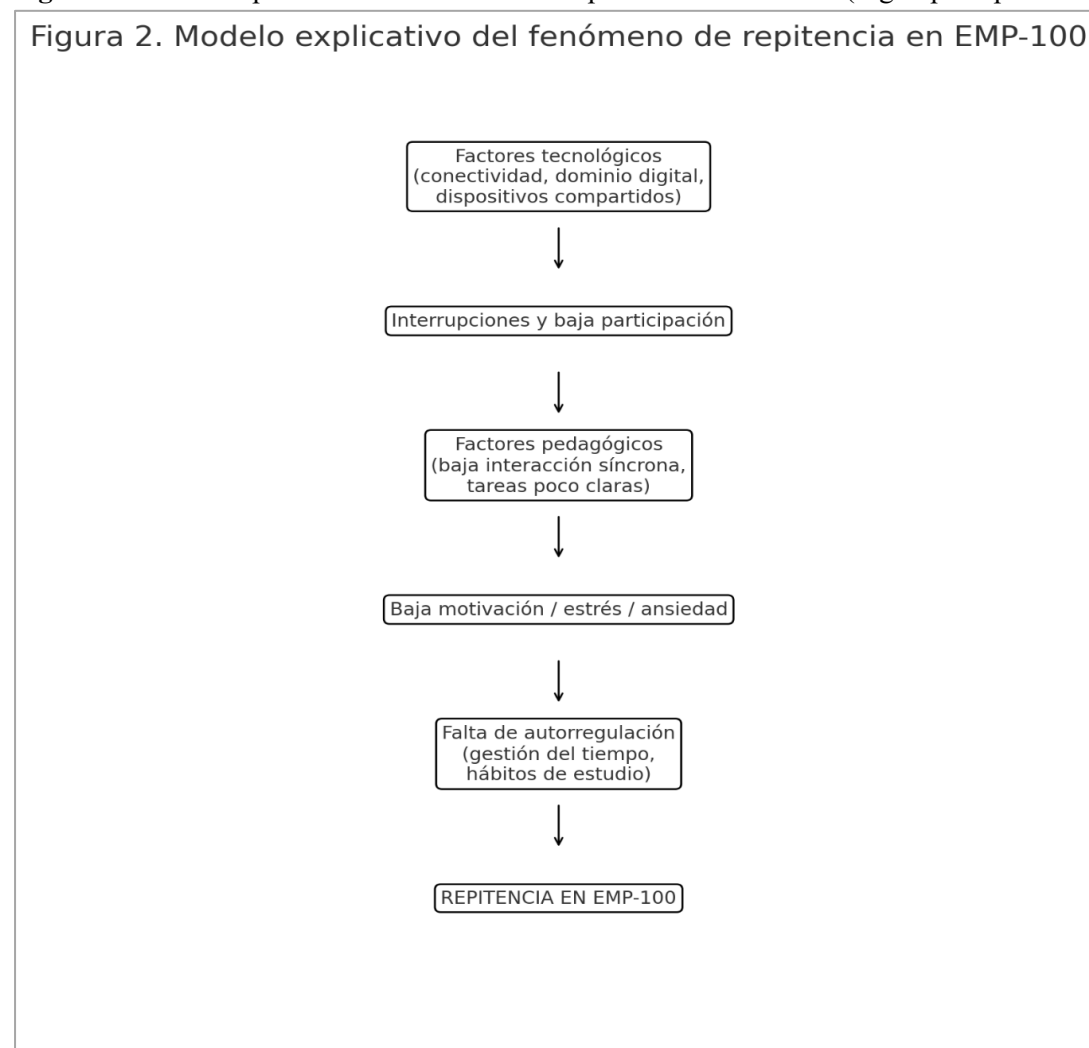
Frecuencia percibida de los factores asociados a la repitencia en EMP-100 (según percepción docente)



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y análisis temático. Nota: La frecuencia se estableció según recurrencia en entrevistas (mayor a 5 menciones = alta).

Descripción: La figura sintetiza la percepción docente sobre la recurrencia de factores vinculados al riesgo de repitencia. Los elementos tecnológicos y la autonomía del aprendizaje se identifican como los más predominantes, mientras que aspectos pedagógicos y emocionales se presentan con frecuencia media. El apoyo familiar, aunque relevante, aparece con menor intensidad relativa.

Figura 2 Modelo explicativo del fenómeno de repitencia en EMP-100 (según percepción docente)



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis temático y hallazgos de la tesis doctoral. Modelo elaborado según lógica causal cualitativa basada en Braun & Clarke (2006) y Stake (1995).

Descripción: La figura muestra la articulación secuencial de los factores asociados a la repitencia académica durante la educación remota de emergencia. Las dificultades tecnológicas iniciales generaron interrupciones y baja participación, lo que impactó la efectividad de la mediación pedagógica y afectó la motivación y el bienestar emocional del estudiantado. A su vez, estos elementos afectaron negativamente la autorregulación y hábitos de estudio, incrementando el riesgo de repitencia en EMP-100.

DISCUSIÓN

Cabe destacar que los resultados muestran que la repitencia en EMP-100 durante la educación remota de emergencia no puede atribuirse a un único elemento, sino a la interacción de factores tecnológicos, pedagógicos, socioemocionales y de autonomía del aprendizaje. La brecha digital fue una condición estructural crítica, coincidiendo con estudios que señalan que la conectividad limitada afecta la participación, la permanencia y el rendimiento académico en entornos virtuales (Dhawan, 2020; Baticulon et al., 2021). La evidencia confirma que, en contextos de desigualdad digital, los estudiantes no parten de las mismas oportunidades de acceso, lo que amplifica el riesgo de repitencia en los primeros cursos universitarios.

De igual modo, en el plano pedagógico, la falta de planificación deliberada para la virtualidad redujo la efectividad del proceso formativo. Los docentes señalan que el diseño instruccional no estaba adaptado al entorno remoto, lo cual coincide con la noción de “educación remota de emergencia” planteada por Hodges et al. (2020): la migración acelerada desde la presencialidad no constituye educación virtual planificada. La limitada interacción sincrónica y la escasa retroalimentación inmediata dificultaron la comprensión de tareas y redujeron la motivación, aspectos ya documentados por Kim (2020) en cursos virtuales de emprendimiento.

Asimismo, en el ámbito socioemocional, los docentes percibieron altos niveles de ansiedad, estrés y desmotivación, fenómenos que afectaron de manera transversal la concentración y la participación. Estos hallazgos coinciden con Murphy (2020), quien sostiene que el confinamiento y la incertidumbre familiar influyen negativamente en las decisiones académicas y elevan el riesgo de deserción temprana. En cursos introductorios, donde el sentido de pertenencia aún no está consolidado, los efectos emocionales se intensifican.

Se precisa que la baja autonomía del aprendizaje se manifestó como un factor transversal. Los estudiantes presentaron dificultades en la gestión del tiempo, la organización de actividades y el mantenimiento de hábitos de estudio, lo que sugiere una autorregulación insuficiente. Estos resultados son consistentes con Zimmerman (2002), quien destaca que la autorregulación no es una habilidad espontánea, sino un proceso gradual que se ve afectado por el entorno y las condiciones de estudio.



En la educación técnica superior, donde muchos estudiantes provienen de trayectorias educativas heterogéneas, esta dimensión adquiere relevancia particular.

En conjunto, los hallazgos aportan evidencia sobre cómo las desigualdades tecnológicas interactúan con prácticas pedagógicas no adaptadas y con factores socioemocionales emergentes para generar riesgo académico. Esto confirma la necesidad de que las instituciones implementen sistemas de alerta temprana, tutorías personalizadas y acompañamiento emocional en cursos iniciales de emprendimiento. A nivel teórico, el estudio aporta una comprensión integrada del fenómeno desde la percepción docente, articulando dimensiones generalmente analizadas de manera aislada en la literatura sobre educación remota de emergencia.

Queda claro que para futuras investigaciones podrían profundizar en la perspectiva estudiantil, comparar experiencias entre carreras técnicas y analizar intervenciones específicas de apoyo académico. Asimismo, se recomienda explorar el impacto de estrategias de diseño instruccional adaptadas a la virtualidad y de programas formales de desarrollo de autorregulación en el primer año académico.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio evidencian que la repitencia en la asignatura EMP-100 durante la educación remota de emergencia no respondió a un único factor, sino a la interacción compleja de dimensiones tecnológicas, pedagógicas, socioemocionales y de autonomía del aprendizaje. La percepción docente revela que la falta de conectividad, el acceso limitado a dispositivos y el bajo dominio de plataformas digitales constituyeron barreras críticas para la participación, la continuidad y la entrega de evidencias académicas.

Asimismo, el análisis muestra que la transición abrupta al entorno virtual expuso debilidades en el diseño instruccional, particularmente en la adaptación de tareas, la retroalimentación y la interacción sincrónica, elementos esenciales para el aprendizaje en cursos de emprendimiento. Estas limitaciones pedagógicas, combinadas con niveles elevados de ansiedad, estrés y desmotivación, afectaron la concentración y la constancia del estudiantado, incrementando el riesgo de reprobación.

La baja autorregulación emergió como un factor transversal, especialmente en estudiantes de primer ingreso. La falta de hábitos de estudio, la gestión ineficiente del tiempo y la dificultad para organizar actividades contribuyeron de manera decisiva al rezago académico.



En conjunto, estos resultados indican que la repitencia durante la virtualidad fue amplificada por condiciones estructurales previas —brecha digital, inequidad de recursos, escasa alfabetización digital—, las cuales la pandemia hizo más visibles y determinantes.

Desde una perspectiva teórica, el estudio aporta una comprensión integrada del fenómeno, articulando dimensiones que suelen analizarse de forma aislada en la literatura sobre educación remota de emergencia. En el contexto de la educación técnica superior, los resultados muestran la necesidad de fortalecer el desarrollo temprano de la autorregulación como competencia base, especialmente en cursos introductorios de emprendimiento.

A nivel institucional, los hallazgos orientan acciones específicas para reducir la repitencia en escenarios híbridos o virtuales: avanzar hacia modelos de enseñanza más flexibles, fortalecer la infraestructura tecnológica, implementar sistemas de alerta temprana y articular programas de tutoría académica y socioemocional que acompañen al estudiante desde su ingreso.

Si bien los resultados se limitan a la percepción docente en un caso específico, representan un punto de partida para futuras investigaciones que incorporen la perspectiva estudiantil y evalúen intervenciones pedagógicas que promuevan la autorregulación y la permanencia en los primeros cursos universitarios.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se proponen acciones diferenciadas por nivel de intervención, considerando que la repitencia en cursos introductorios de emprendimiento resulta de la convergencia de factores estructurales, pedagógicos y socioemocionales. Las recomendaciones buscan fortalecer la permanencia académica e integrar mecanismos preventivos que reduzcan el riesgo de reprobación en entornos virtuales o híbridos.

Para la institución

- a) Implementar un sistema de alerta temprana en cursos introductorios. La identificación de señales de riesgo (ausentismo digital, retrasos recurrentes, desconexiones frecuentes, baja participación y ausencia de entregas) permite actuar antes de que el estudiante repruebe el curso. Los sistemas preventivos son más efectivos que las medidas correctivas tardías.



- b) Fortalecer los programas de tutoría académica y acompañamiento socioemocional. Los estudiantes de primer ingreso requieren orientación guiada en hábitos de estudio, gestión del tiempo y manejo de ansiedad académica. La tutoría personalizada favorece la motivación y previene el rezago.
- c) Reducir la brecha digital interna Implementar:
 - Programas de préstamo de equipos,
 - Convenios con proveedores de internet,
 - Acceso ampliado a laboratorios y salas de conectividad. Garantizar condiciones tecnológicas básicas es esencial para asegurar equidad en el aprendizaje.
- d) Capacitación docente continua en educación virtual e híbrida. Formación en diseño instruccional, retroalimentación efectiva, evaluación auténtica y uso de herramientas digitales para entornos no presenciales fortalece el desarrollo académico en cursos de emprendimiento.
- e) Ajustar políticas de evaluación y permanencia académica en contextos no presenciales. Incluir criterios flexibles, mecanismos claros para actividades remotas y procedimientos académicos adaptados a escenarios virtuales e híbridos.

Para los docentes

- a) Diversificar las estrategias de evaluación. La evaluación auténtica, las rúbricas claras, las entregas escalonadas y la retroalimentación formativa son estrategias que reducen el rezago y favorecen el aprendizaje significativo.
- b) Aumentar la retroalimentación personalizada. En cursos de emprendimiento, el estudiante requiere acompañamiento constante para la toma de decisiones y el desarrollo de competencias prácticas.
- c) Integrar metodologías activas adaptadas al entorno virtual. Aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, simulaciones y herramientas interactivas fortalecen la participación y el sentido de pertenencia.
- d) Monitorear señales de riesgo académico. Cámaras apagadas persistentes, silencios prolongados, ausencia de entrega de tareas y desconexiones recurrentes son indicadores tempranos de riesgo de repitencia.



Para los estudiantes

- a) Fortalecer habilidades digitales básicas. Uso de plataformas institucionales, envío de tareas, manejo de videoconferencias, organización de recursos digitales y gestión de archivos.
- b) Desarrollar hábitos de estudio autónomo. Planificación semanal, agenda de tareas, tiempos estructurados de estudio y priorización de actividades.
- c) Acceder a programas de acompañamiento emocional y académico. Tutorías, consejería y espacios de apoyo institucional favorecen el bienestar y la continuidad académica.
- d) Promover la participación en entornos virtuales. Levantar la mano, pedir aclaraciones, asistir a sesiones sincrónicas y utilizar foros y chats académicos fortalecen el aprendizaje.

Cierre de la sección

La implementación simultánea de estas recomendaciones requiere una visión institucional integrada, en la que infraestructura tecnológica, diseño pedagógico y acompañamiento socioemocional actúen de forma articulada. El fortalecimiento de la autorregulación en los cursos iniciales y las medidas tempranas de apoyo pueden contribuir a reducir los niveles de repitencia en asignaturas introductorias de emprendimiento, especialmente en contextos de educación técnica superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baticulon, R. E., et al. (2021). Barriers to online learning in the time of COVID-19. *Medical Science Educator*, 31(3), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-qualitative-research/book258033>
- González, C., & García, M. (2021). Online learning and student persistence in higher education during the COVID-19 pandemic. *Computers & Education*, 176, 104352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104352>



- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kim, Y. (2020). Challenges of online learning in entrepreneurship education during COVID-19. *Entrepreneurship Education & Pedagogy*, 3(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2515127420969050>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/interviews/book232038>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book2455>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book239534>
- Murphy, M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences for student mental health. *Psychological Trauma*, 12(S1), S63–S65. <https://doi.org/10.1037/tra0000894>
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante el autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353–358. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17296056/>
- OECD. (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. <https://www.oecd.org/education/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration.htm>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
- Salinas, J., & de Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99–111. <https://www.revistacampusvirtuales.es/index.php/campusvirtuales/article/view/252>



- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-art-of-case-study-research/book4954>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Zapata-Ros, M. (2012). Calidad en entornos ubicuos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 31, 4–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953911>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1–2), 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

