

Deserción en clases sincrónicas: factores asociados a la asistencia estudiantil en formación de choferes profesionales

Dropout in synchronous classes: factors associated with student attendance in professional driver training

Álvaro Paul Naranjo Sanango

anaranjos11@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-8835-3220>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Jessica Cabezas Quinto

jcabezasq2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-3845-9084>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Rosa Molina Siguenza

roemosi@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9887-8249>

Investigadora Independiente. Milagro, Ecuador

Artículo recibido 12 de febrero 2026 | Aceptado 10 de abril 2026 | Publicado 7 de mayo 2026

RESUMEN

La deserción en clases sincrónicas afecta la formación de conductores profesionales y la seguridad vial. Este tiene por confirmar la existencia de relación entre la percepción del valor formativo y la asistencia estudiantil en clases sincrónicas del programa de formación para choferes profesionales. Se aplicó un diseño mixto, descriptivo-correlacional, no experimental y de corte transversal. Durante la investigación el 78.4 % de los participantes reportó asistencia frecuente. Cabe señalar que el cruce con el horario laboral fue el mayor motivo de inasistencia y el ausentismo no responde a limitaciones tecnológicas, sino al sentido percibido de la formación y al diseño institucional del control. En conclusión, se confirmó que la percepción del valor formativo mostró una correlación positiva, moderada y significativa con la asistencia.

Palabras clave: Asistencia; Deserción estudiantil; Educación sincrónica; Motivación académica; Valor formativo.

ABSTRACT

Dropout rates in synchronous classes affect professional driver training and road safety. This study aims to confirm the relationship between the perceived educational value and student attendance in synchronous classes of the professional driver training program. A mixed-methods, descriptive-correlational, non-experimental, cross-sectional design was used. During the research, 78.4% of participants reported frequent attendance. It should be noted that conflicts with work schedules were the main reason for absence, and absenteeism was not due to technological limitations, but rather to the perceived value of the training and the institutional design of attendance control. In conclusion, the study confirmed that the perceived educational value showed a positive, moderate, and significant correlation with attendance.

Keywords: Attendance; Student Dropout; Synchronous education; Academic motivation; Educational value.

INTRODUCCIÓN

La educación virtual ha transformado los procesos formativos profesionales al ofrecer flexibilidad y accesibilidad sin precedentes. Esta expansión, fue acelerada por la pandemia, la cual reconfiguró los arreglos pedagógicos tradicionales y planteó desafíos organizativos que requieren un análisis sistemático. Un fenómeno crítico en este entorno es la deserción paulatina de la presencia estudiantil en sesiones sincrónicas, particularmente en programas técnicos especializados donde la regularidad de la asistencia condiciona la adquisición de competencias laborales esenciales para el ejercicio profesional del conductor habilitado (Quispe et al., 2024).

En el contexto latinoamericano, la transición a la modalidad sincrónica durante la pandemia evidenció un alejamiento sostenido de los estudiantes que inicialmente permanecían conectados. La asistencia se redujo de forma gradual y las inasistencias consecutivas rompieron la secuencialidad de los contenidos (Moreira y Zambrano, 2022). En Perú se estimó una deserción del 15 % al cierre del semestre 2020-I, con una proyección del 25 % para el período siguiente, según datos referenciados por Saravia y Palomino (2022).

Además, la modalidad sincrónica se distingue de la asincrónica por la coincidencia temporal entre docente y estudiantes, condición que reproduce parcialmente la interacción del aula física, pero traslada la barrera del espacio a la conectividad (Herreño et al., 2024). Cada sesión sincrónica supone un nuevo desafío de acceso, equipamiento y disciplina, capaz de impedir la participación incluso de estudiantes comprometidos con su formación, mientras que la asistencia presencial exige únicamente el desplazamiento al aula, la virtual impone exigencias tecnológicas sostenidas que reconfiguran el concepto mismo de presencia académica.

Asimismo, la deserción en entornos virtuales no constituye un evento puntual sino un proceso multifactorial en el que operan simultáneamente elementos contextuales, relacionales y perceptuales. La decisión de permanecer o abandonar responde a factores que exceden la mera voluntad individual y se estructuran entorno al apoyo recibido, la retroalimentación y el nivel de autoeficacia desarrollado por el estudiante (Torres et al., 2025). La deserción sincrónica se configura, así como la expresión observable de un proceso complejo y no como consecuencia inevitable de limitaciones tecnológicas.

En esta misma línea, el nivel de competencias digitales de docentes y estudiantes constituye una segunda barrera en la configuración de la asistencia. Asimismo, en educación superior se halló que la mayoría de los docentes evidencia un manejo apenas básico de las tecnologías digitales, con resistencia a abandonar los métodos tradicionales (Gaona et al., 2024). La transición forzada a la virtualidad expuso estas deficiencias y planteó nuevos retos de dominio tecnológico (Cruz et al., 2022), lo que evidencia la necesidad de un dominio instrumental como condición previa para la participación efectiva en el aula virtual.

A las barreras tecnológicas se suma un factor psicológico: la motivación académica, vinculada a la percepción que el estudiante construye sobre el valor formativo del programa. También se ha documentado una correlación alta entre la valoración de los recursos de aprendizaje, el acompañamiento docente, los espacios de colaboración virtual, y la motivación académica (Sosa et al., 2024). De manera similar, la gamificación mejora de forma consistente la motivación y el compromiso cuando sus elementos de diseño se emplean de forma intencionada (García, 2025).

En relación con lo anterior, la valoración general de los estudiantes frente a la educación virtual resulta favorable, pero subsiste un grupo insatisfecho cuyas valoraciones negativas se asocian al aislamiento, al quiebre con la formación presencial y a la falta de contacto humano (Avendaño et al., 2021). Por tanto, cuando estas condiciones no se atienden, el estudiante tiende a cuestionar la utilidad de sostener su conexión,

lo que configura un círculo vicioso donde la baja percepción del valor formativo genera desmotivación, esta reduce la participación activa y la falta de participación refuerza la percepción negativa inicial, lo que puede derivar en abandono paulatino de la sesión sincrónica.

Por otra parte, las diferencias con la modalidad presencial se explican por las exigencias materiales que impone la virtualidad como se expuso en un estudio con 114 estudiantes universitarios en Colombia, en el cual se identificó la situación económica familiar como principal obstáculo para sostener la conectividad y el equipamiento necesarios (Chalpartar et al., 2022). La brecha digital operó como determinante de la calidad educativa y afectó de manera particular a los estudiantes de sectores vulnerables que carecían tanto de estudiantes de sectores vulnerables que carecían tanto de herramientas como de competencias digitales (Pirela, 2022).

Desde otra perspectiva, la valoración de la modalidad virtual no resulta homogénea entre el estudiantado. En un estudio con 139 estudiantes de educación media en Puerto Wilches, Colombia, la virtualidad fue reconocida como una vía que amplía la accesibilidad por su flexibilidad horaria y la reducción de costos asociados, pero persistieron reservas sobre su efectividad pedagógica, particularmente en lo relativo a la interacción con docentes y pares (Mora y Urdaneta, 2025). Estas apreciaciones evidencian que la aceptación de la modalidad se sostiene en la medida en que el contenido se perciba como relevante.

En el contexto de la obtención de Licencias de Conducir Profesionales en las Escuelas de Conducción de Choferes Profesionales, esta problemática resulta particularmente preocupante, pues, aunque la tecnología facilita el acceso a clases sincrónicas en línea, se observa un debilitamiento constante del compromiso y la permanencia en las aulas virtuales. Esta situación afecta la calidad del aprendizaje y tiene implicaciones directas en la seguridad vial, pues la formación teórica constituye el pilar de la responsabilidad en las vías y compromete la adquisición de competencias laborales esenciales para el ejercicio profesional del conductor, así como para la protección de terceros en el entorno vial.

A partir de lo expuesto, la evidencia disponible se ha construido casi en su totalidad sobre poblaciones universitarias, en las que el estudiante dispone de una dedicación académica sostenida y la inasistencia se explica predominantemente por factores psicoafectivos o de conectividad. No se identificaron estudios que examinen la asistencia sincrónica en programas de formación profesional habilitante, donde el participante es un trabajador en actividad, la sesión compite directamente con su jornada laboral y la certificación tiene consecuencias sobre la seguridad de terceros.

Finalmente, ante este panorama surge la interrogante: ¿existe realmente relación entre la percepción del valor formativo y la asistencia estudiantil en clases sincrónicas del programa de formación para choferes profesionales? En consecuencia, el estudio se propuso confirmar la existencia de relación entre la percepción del valor formativo y la asistencia estudiantil en clases sincrónicas del programa de formación para choferes profesionales, con el propósito de fundamentar estrategias institucionales que fortalezcan la permanencia y aseguren una formación integral de los conductores en aras de la seguridad vial.

MÉTODO

El estudio se desarrolló en programas de formación profesional para la obtención de licencias de conducir de choferes profesionales bajo modalidad online sincrónica, e incluyó a los estudiantes matriculados y a los docentes que los impartieron. La muestra cuantitativa se conformó mediante un diseño de tipo censal, al incorporar a la totalidad de los estudiantes que integraban la cohorte activa del programa

durante el período de estudio. Los participantes cursaban dos categorías de licencia dentro del mismo itinerario formativo, bajo idénticas condiciones de docencia, horario, contenidos y modalidad sincrónica.

Para la fase cualitativa se seleccionaron seis docentes mediante muestreo no probabilístico intencional por criterios, al considerar la variabilidad en experiencia digital y en niveles de participación. El corpus quedó conformado por la totalidad de docentes que cumplían los criterios de inclusión y aceptaron participar. Como criterios de inclusión se consideró la condición de docente activo del módulo durante el período de estudio, con experiencia mínima de un ciclo académico en la modalidad sincrónica y disposición a participar voluntariamente mediante consentimiento informado. Se excluyeron los docentes con funciones administrativas exclusivas o sin contacto directo con la cohorte evaluada.

La investigación se inscribe en el paradigma pragmático, que legitima la combinación de métodos en función del problema estudiado antes que de una adhesión ontológica única. Bajo un enfoque mixto, de alcance descriptivo-correlacional, modalidad de campo y diseño no experimental y de corte transversal. Una primera fase identifica patrones numéricos de asistencia y establece relaciones entre variables mediante análisis estadístico; una segunda fase profundiza en los significados, experiencias y barreras percibidas por los actores educativos. El nivel descriptivo caracteriza los patrones de asistencia, el uso de la plataforma y la motivación estudiantil; el nivel correlacional examina las relaciones entre las variables centrales del estudio.

Se utilizó un cuestionario estructurado para estudiantes y se diseñó un instrumento optimizado de 18 ítems, ajustado específicamente para prevenir la fatiga del encuestado dadas las exigentes jornadas laborales de la población objetivo. El cuestionario está organizado en cuatro dimensiones prácticas: datos sociodemográficos (3 ítems), patrones de asistencia (5 ítems), competencias digitales enfocadas en el dominio de la plataforma EVISIP (5 ítems, medidos mediante escala Likert de 1 a 5), y percepción del valor formativo (5 ítems, escala Likert de 1 a 5). La asistencia estudiantil se midió mediante autorreporte en escala ordinal de cuatro puntos referida al último mes.

La validación de contenido se sometió a juicio de experto en educación virtual y formación profesional, quien evaluó la pertinencia, coherencia, claridad y suficiencia de cada ítem. Las observaciones emitidas fueron incorporadas en la versión definitiva del instrumento. La consistencia interna se calculó sobre los 10 ítems tipo Likert, dimensiones de competencias digitales y percepción del valor formativo, dado que los 8 ítems restantes son de opción múltiple y no admiten este cálculo. El coeficiente alfa de Cronbach alcanzó 0.933 en su aplicación definitiva, valor que supera ampliamente el umbral convencional de 0.70 establecido en la literatura.

Para docentes se empleó un cuestionario cualitativo asincrónico para garantizar la viabilidad del levantamiento y respetar la disponibilidad de los instructores, la entrevista tradicional fue adaptada a un instrumento asincrónico de preguntas abiertas. Este aborda tres ejes: prácticas pedagógicas en modalidad sincrónica, estrategias de acompañamiento y percepción de barreras tecnológicas. Dada la naturaleza cualitativa de las respuestas, el instrumento permite capturar matices interpretativos que la encuesta estructurada no logra registrar, especialmente respecto de las condiciones laborales de los estudiantes y las estrategias docentes implementadas para sostener el compromiso en la sesión sincrónica.

El estudio cumple con los principios de la Declaración de Helsinki. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, y garantizó anonimato, confidencialidad y derecho de retiro voluntario. Los datos fueron codificados y almacenados en servidores seguros. Al no contar la institución con un comité de ética en investigación formalmente constituido, el protocolo fue revisado y autorizado por las autoridades académicas del centro de estudios, profesionales con formación de tercer y cuarto nivel en el área de

educación. Como medida de mitigación frente al rol dual de docente-investigador, el cuestionario fue de respuesta anónima y voluntaria, sin incidencia alguna en la evaluación académica de los participantes.

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro semanas. La primera se destinó a la obtención de permisos institucionales, la autorización de las autoridades académicas del centro de estudios y el diseño y validación de los instrumentos. En la segunda semana se aplicó el cuestionario estructurado mediante Google Forms, con una tasa de respuesta del 100 %. En la tercera se administró el cuestionario asincrónico de preguntas abiertas a los seis docentes, previa aceptación del consentimiento informado. La cuarta semana se dedicó al procesamiento estadístico, al análisis temático y a la triangulación metodológica, con el propósito de integrar los hallazgos cuantitativos y cualitativos en una interpretación coherente del fenómeno estudiado.

El análisis cuantitativo se efectuó a través del cálculo de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para caracterizar los patrones de asistencia y los niveles de competencias digitales. Para examinar las relaciones entre las variables se empleó el coeficiente rho de Spearman, seleccionado por el comportamiento no paramétrico de los datos determinado mediante la prueba de Shapiro-Wilk. El procesamiento se realizó en Jamovi 2.3, software de acceso abierto ampliamente utilizado en investigación educativa. El nivel de significación adoptado fue de 0.05, criterio convencional para pruebas bilateralmente significativas en estudios descriptivo-correlacionales.

Por otra parte, el análisis cualitativo de las respuestas escritas se sometió a un análisis temático inductivo. Al haberse recolectado en formato escrito, no se requirió transcripción; el procedimiento comprendió la familiarización, la codificación abierta, la identificación de categorías emergentes y su agrupación en temas centrales. Dada la extensión reducida del corpus, la codificación se realizó de forma manual. Finalmente, los hallazgos cuantitativos y cualitativos se integraron mediante una matriz de convergencia que permitió identificar patrones de confirmación, complementariedad o divergencia entre ambas fuentes de datos, lo que fortaleció la validez interpretativa y explicativa del estudio.

RESULTADOS

La muestra se caracteriza por concentrarse mayoritariamente en el rango de edad joven adulta, con nivel educativo previo de bachillerato y uso predominante del teléfono celular como dispositivo principal de conexión como se observa en la Tabla 1. Esta condición tecnológica resulta relevante para interpretar la experiencia de aprendizaje, pues el dispositivo de acceso condiciona la calidad de la interacción con los recursos sincrónicos y el nivel de participación efectiva durante las sesiones.

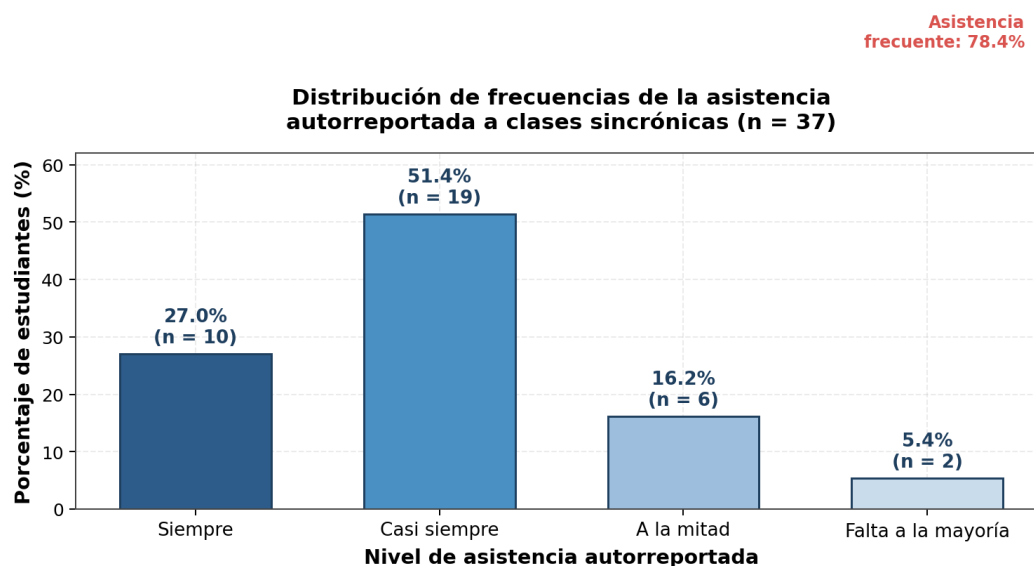
Tabla 1. Caracterización sociodemográfica y tecnológica de la muestra

Característica		f	%
Rango de edad	18 a 25 años	23	62.2
	26 a 35 años	8	21.6
	36 a 45 años	6	16.2
Nivel educativo previo	Bachillerato / Secundaria	29	78.4
	Educación superior (técnico o tecnológico)	2	5.4
	Educación superior (universitario o posgrado)	6	16.2
Dispositivo principal de conexión	Teléfono celular	24	64.9
	Computadora de escritorio o laptop	12	32.4
	Tablet	1	2.7

El análisis de frecuencias muestra que la mayor parte de los participantes reporta niveles altos de regularidad en sus conexiones, como se ilustra en la Figura 1. En términos agregados, el 78.4 % exhibe una permanencia frecuente, mientras que el 21.6 % presenta dificultades para sostener la regularidad en el entorno sincrónico. La distribución de las categorías confirma una concentración clara hacia los niveles altos de asistencia, con un núcleo persistente de estudiantes cuya conexión resulta irregular o fragmentada.

5

Figura 1. Distribución de frecuencias de la asistencia autorreportada a clases sincrónicas



Entre los factores asociados a la inasistencia, el 56.8 % identificó el cruce con el horario laboral como motivo principal, seguido de los problemas de conectividad o falta de datos móviles y de la calamidad doméstica o los problemas personales; los factores motivacionales y la dificultad de uso de la plataforma resultaron marginales. Respecto a la rutina sincrónica, el 56.8 % declaró compromiso completo y el 32.4 % asistencia parcial, mientras que un 8.1 % reconoció registrar su asistencia en EVISIP sin conectarse a la sesión en vivo, conducta denominada asistencia fantasma, y un 2.7 % se ubicó en el ausentismo total. Cabe señalar que solo el 29.7 % visualiza la grabación completa.

Las medidas de tendencia central y dispersión que se presentan en la Tabla 2 indicaron un dominio alto de la plataforma EVISIP y la Percepción del Valor Formativo una puntuación igualmente favorable.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de las variables de estudio

Variable	Media	DE	Mediana
Asistencia a clases sincrónicas	3.00	0.82	3.00
Competencias digitales	3.78	0.94	4.00
Percepción del valor formativo	3.85	0.84	4.00

En el análisis por ítems destaca que la afirmación referida a aprender igual o mejor que en un aula física tradicional obtuvo la puntuación más baja de la dimensión, con un 67.6 % de acuerdo o total acuerdo, frente a la valoración del esfuerzo invertido en el programa, que alcanzó la más alta. Este patrón sugiere una aceptación mayoritaria pero no unánime de la modalidad virtual, sostenida en la medida en que el contenido se percibe como relevante para el desempeño profesional del estudiante.

Por otra parte, la Tabla 3 presenta la matriz de correlaciones de Spearman, donde se expone que la percepción del valor formativo mostró una correlación positiva, moderada y significativa con la asistencia, por tanto, a mayor percepción de utilidad del programa, mayor regularidad de conexión. En contraste, las

Competencias Digitales no se asociaron significativamente con la asistencia, lo que revela que el dominio técnico de la plataforma, por sí solo, no explica la permanencia. Entre las variables independientes se observó una correlación moderada-alta.

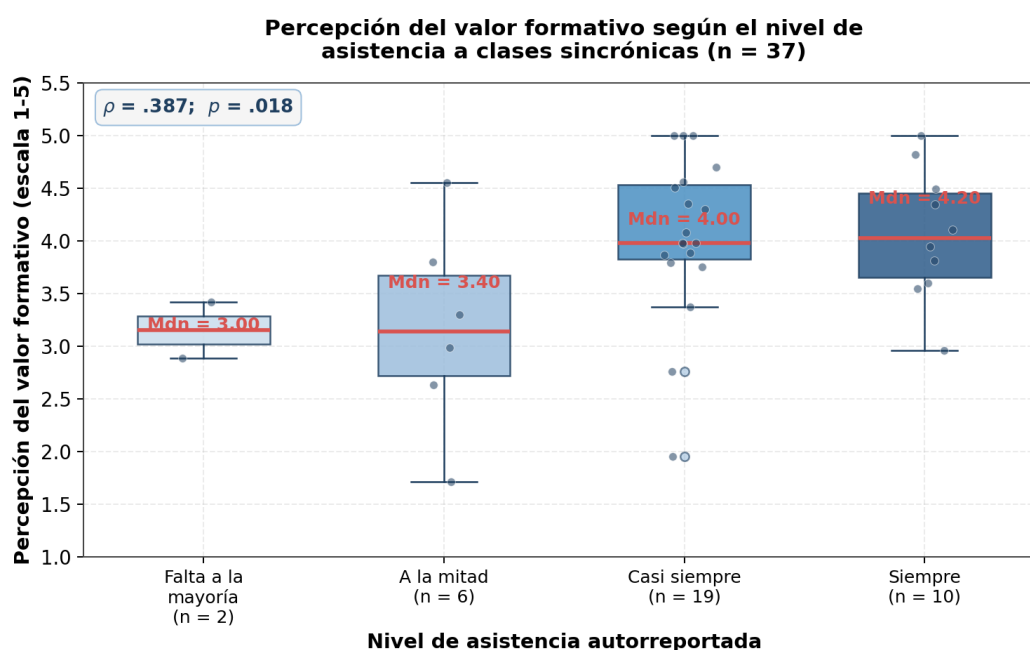
Tabla 3. Matriz de correlaciones de rho de Spearman entre las variables de estudio

Variable	1	2	3
1. Asistencia a clases sincrónicas	-	-	-
2. Competencias digitales	0.132	-	-
3. Percepción del valor formativo	0.387*	0.561**	-

Nota: nivel de significancia * $p < 0.05$. ** $p < .001$.

Asimismo, la Figura 2 ilustra esta relación: las medianas de la percepción del valor formativo ascienden de forma sostenida conforme aumenta la asistencia autorreportada, desde 3.00 en el grupo de menor asistencia hasta 4.20 entre quienes asisten a la totalidad de las clases. Este patrón visual confirma la asociación positiva entre ambas variables y permite observar que la variabilidad de la percepción se reduce en los grupos de mayor asistencia, donde las valoraciones se concentran en torno a valores elevados.

Figura 2. Percepción del valor formativo según el nivel de asistencia a clases sincrónicas



Respecto a los resultados cualitativos se evidenció la jornada laboral como condición estructural sitúa el origen del ausentismo en la actividad profesional de los estudiantes y no en su disposición académica. Cuatro de los seis docentes mencionan la fatiga física y mental, los entornos inadecuados de conexión y la coincidencia de la sesión sincrónica con la cobertura de rutas de transporte. Un docente precisó que varios estudiantes se conectan mientras conducen, lo que restringe cualquier posibilidad de participación efectiva durante la sesión.

Además, la asistencia fantasma como conducta normalizada constituye la segunda categoría relevante, donde los docentes atribuyeron el registro sin participación a la confluencia de factores laborales, técnicos y de compromiso. Un participante aportó una explicación de orden institucional: la ausencia de consecuencias frente a la conducta, que al ser advertida por el resto del grupo favorece su replicación. Esta

lectura sugiere un componente de difusión que trasciende la decisión individual y remite al diseño del mecanismo de control de asistencia implementado por la institución.

Por otra parte, el desplazamiento de la barrera tecnológica conforma la tercera categoría, en la cual ningún docente identificó fallas atribuibles a la plataforma EVISIP y dos declararon no haber recibido quejas. Las dificultades reportadas se concentran en el equipamiento y en la competencia digital: ausencia de computador, uso del teléfono móvil como único dispositivo de acceso y necesidad de capacitación. La barrera, por tanto, no reside en el entorno virtual institucional sino en las condiciones materiales y formativas del estudiante, lo que resulta coherente con la correlación no significativa hallada entre competencias digitales y asistencia, indicador que sitúa la barrera en el dispositivo de acceso antes que en el manejo del entorno.

Finalmente, las estrategias docentes constituyen la cuarta categoría a considerar, dichas acciones descritas se agrupan en dos orientaciones principales, la primera recurre al incentivo calificable, mediante la asignación de puntaje por asistencia y por participación con cámara encendida. La segunda apunta al rediseño de la interacción: segmentación de la sesión, videos breves, análisis de casos, recursos visuales, trabajo colaborativo y asignación de roles activos. La triangulación evidenció convergencia entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos en tres puntos: la condición laboral, la no incidencia de la plataforma como obstáculo y la correspondencia entre la asistencia fantasma y la ausencia de consecuencias institucionales.

En síntesis, la asistencia regular alcanzó el 78.4 %, pero el 56.8 % justificó inasistencias por trabajo. La percepción del valor formativo correlacionó positiva y moderadamente con la asistencia, mientras que las competencias digitales no mostraron asociación significativa. Desde la perspectiva del profesorado, el ausentismo se atribuyó a condiciones laborales, fatiga y entornos inadecuados, y la asistencia fantasma se normalizó por falta de consecuencias. Además, la plataforma EVISIP no fue obstáculo; las barreras fueron materiales y formativas, no técnicas.

DISCUSIÓN

Los hallazgos evidencian que el ausentismo en esta población no se explica por limitaciones tecnológicas sino por el sentido percibido de la formación y por el diseño institucional del mecanismo de control. Esta lectura coincide con la categorización propuesta por Shaikh y Asif (2022), quienes distinguen factores endógenos como la motivación y la autoeficacia, y exógenos como el diseño del curso y el soporte institucional, como determinantes de la persistencia o deserción en educación en línea.

En esta línea, la percepción del valor formativo se asoció de forma significativa con la regularidad de la asistencia, mientras que las competencias digitales no mostraron vínculo estadístico. Este comportamiento converge con la evidencia revisada por Yokoyama (2024), quien sostiene que la autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su capacidad para lograr metas educativas en línea, predice de manera positiva los resultados de aprendizaje, la persistencia y la motivación en entornos virtuales. En la medida en que el estudiante percibe utilidad en el programa, sostiene su conexión y consolida su autoeficacia.

Por otra parte, la extensión de la evidencia previa a una población no universitaria de adultos trabajadores constituye un aporte del presente estudio. Para Plúas et al. (2025), las estrategias andragógicas fortalecen el vínculo docente-estudiante en educación superior al reconocer la experiencia previa y la motivación intrínseca del adulto que aprende. En el caso de los choferes profesionales, la valoración de la utilidad pedagógica opera como un recurso de autoeficacia que sostiene la asistencia, especialmente cuando el contenido se vincula con situaciones reales de conducción.

Asimismo, la ausencia de asociación entre competencias digitales y asistencia merece una interpretación matizada. En su revisión sistemática de 138 estudios, Gamage et al. (2022), evidencian que Moodle, plataforma sobre la que opera EVISIP, mejora significativamente el desempeño, la satisfacción y el compromiso de los estudiantes cuando se utiliza de manera intencionada. La barrera en esta población no radica en el diseño de la plataforma ni en el saber usarla, sino en las condiciones materiales del dispositivo desde el que se accede, particularmente el uso predominante del teléfono celular.

De manera similar, el aporte conceptual principal de este estudio radica en la desmitificación de la asistencia como acto binario. Una proporción no menor de los estudiantes registra su ingreso sin conectarse a la clase y otra fracción se retira antes de finalizar la sesión. Este fenómeno se alinea con lo documentado por Castelli y Sarvary (2021), quienes describen el efecto de las cámaras apagadas como expresión de compromiso reducido, ausencia de comunicación no verbal y disminución de la experiencia educativa, por tanto, la presencia nominal constituye así una forma silenciosa de deserción.

Adicionalmente, la modalidad sincrónica exige un tipo de compromiso que no toda la población logra sostener. Según Fabriz et al. (2021), los estudiantes en clases sincrónicas reportan mayor actividad centrada en pares, retroalimentación y compromiso conductual que en la modalidad asincrónica, pero también mayor carga emocional. En el caso de los choferes profesionales, la fatiga física y mental derivada de la jornada laboral interfiere con este compromiso y reconfigura la sesión sincrónica como un espacio de presencia intermitente más que sostenida.

En relación con lo anterior, la tensión entre la jornada laboral y la sesión sincrónica constituye el determinante estructural del ausentismo en esta población. En este sentido Gallego et al. (2026), analizan cómo el doble rol de trabajador y estudiante universitario genera conflictos de horario, menor aprobación de materias y mayor riesgo de deserción, al articular condiciones laborales y permanencia académica. La situación de los choferes profesionales extrema este patrón al tratarse de trabajadores cuya jornada opera precisamente durante las horas en que se imparten las clases.

Desde la perspectiva andragógica, las implicaciones de estos hallazgos resultan significativas, pues aplican los seis principios andragógicos de Knowles: autoconcepto, experiencia, disposición, orientación, necesidad de saber y motivación intrínseca al diseño de formación para adultos profesionales (Knapke et al., 2024). En el contexto de los choferes profesionales, la motivación intrínseca depende de la percepción de utilidad inmediata del contenido, lo que sugiere la necesidad de rediseñar las sesiones para que conecten con situaciones reales de la práctica conductora, antes que con capacitaciones puramente instrumentales sobre el software.

En el plano institucional, el mecanismo de control de asistencia constituye un factor explicativo central. De acuerdo con Félix et al. (2025), el monitoreo y acompañamiento académico institucional resultan esenciales para identificar y abordar factores de bajo rendimiento estudiantil en educación superior. La ausencia de consecuencias frente a la asistencia fantasma, advertida por el resto del grupo y replicada por imitación, configura un problema de diseño institucional más que de responsabilidad individual, lo que reorienta la interpretación del fenómeno hacia la arquitectura del mecanismo de control.

Además, la calidad de la formación profesional técnica constituye una dimensión implicada en estos hallazgos. Durante un examen realizado por Zavaleta (2025), sobre el proceso de enseñanza y las expectativas de los estudiantes en institutos públicos de educación técnica, se evidenció la brecha entre expectativas y prácticas docentes. Por tanto, cuando los choferes profesionales no perciben que el contenido de la sesión sincrónica aporta directamente a su desempeño laboral, la valoración de la formación disminuye

y se debilita el compromiso de asistencia, incluso cuando el dominio técnico de la plataforma resulta adecuado.

Las implicaciones para la seguridad vial de este fenómeno resultan especialmente preocupantes. En esta línea Obregón y Sosa (2025), fundamentan una estrategia de educación vial estructurada en cuatro etapas: diagnóstico, diseño, implementación y control, para fortalecer la cultura de seguridad vial en conductores. En consecuencia, cuando la formación teórica de los choferes profesionales se ve comprometida por patrones de ausentismo y presencia nominal, se debilita el pilar de la responsabilidad vial y se traslada el riesgo a terceros usuarios de las vías, lo que trasciende el ámbito educativo.

Finalmente, para futuras investigaciones se recomienda la implementación de estudios longitudinales por cohortes que permitan trazar la progresión del abandono a lo largo del ciclo académico. Además, se propone incorporar medidas repetidas de autoeficacia para examinar como evoluciona esta variable y su relación con la persistencia. También resulta fundamental contrastar el autorreporte de los estudiantes con las bitácoras objetivas de conexión de la plataforma, y proyectar réplicas multicéntricas en diversos sindicatos de choferes para dotar de mayor variabilidad poblacional a estos resultados.

CONCLUSIONES

El presente estudio se confirmó que la percepción del valor formativo mostró una correlación positiva, moderada y significativa con la asistencia. Además, se evidenció que el ausentismo en las clases sincrónicas del programa de formación para choferes profesionales no se asoció a limitaciones tecnológicas sino al sentido percibido de la formación y al diseño del mecanismo institucional de control. La percepción del valor formativo se vinculó de forma significativa con la regularidad de la asistencia, mientras que las competencias digitales no mostraron asociación estadística, lo que confirmó el dominio técnico de la plataforma como factor no explicativo de la permanencia.

Por otra parte, la deserción adoptó formas silenciosas que trascendieron la inasistencia manifiesta: una proporción no menor de los estudiantes registró su ingreso sin conectarse a la sesión en vivo y otra fracción se retiró antes de finalizarla, conductas atribuidas por los docentes a la ausencia de consecuencias institucionales y a su replicación por imitación grupal.

Asimismo, el cruce con el horario laboral constituyó el principal motivo de inasistencia, lo que reconfiguró la problemática como una tensión estructural del trabajador-estudiante antes que como un asunto de responsabilidad individual o de acceso tecnológico, con implicaciones directas para la seguridad vial que esta formación buscó garantizar.

Por último, se recomendó a los sindicatos de choferes y centros de capacitación rediseñar el registro de asistencia en la plataforma EVISIP para exigir permanencia y participación efectiva, diseñar alternativas asincrónicas con actividades evaluables para los choferes en ruta y orientar las intervenciones pedagógicas a fortalecer el valor formativo de los contenidos mediante su aplicación directa a situaciones reales de conducción.

REFERENCIAS

Avendaño, W. R., Luna, H. O. y Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(5), 119-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>

- Castelli, F. R. y Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and evolution*, 11(8), 3565-3576. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Chalpartar, L. T. M., Fernández, A. M., Betancourth, S. y Gómez, Y. A. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(66), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Cruz, J. L., Llantoy, B. E., Guevara, M. J., Rivera, A. W. y Minchola, A. M. (2022). Competencias digitales de docentes en la educación superior universitaria: retos y perspectivas en el ámbito de la educación virtual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1536-1567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1598
- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J. y Stehle, S. (2021). Impact of synchronous and asynchronous settings of online teaching and learning in higher education on students' learning experience during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>
- Félix, L. E., Muñoz, A. P., Flores, A. L. y Cárdenas, J. C. (2025). Monitoreo y acompañamiento académico de estudiantes de educación superior utilizando tecnologías emergentes. *E-Revista Multidisciplinaria Del Saber*. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.194>
- Gallego, C., Osorio, E. F. y Chamorro, L. S. (2026). Doble rol, doble desafío: el impacto de trabajar y estudiar en la permanencia académica de los estudiantes de Trabajo Social. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(78), 87-124. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194284750005/194284750005.pdf>
- Gamage, S. H., Ayres, J. R. y Behrend, M. B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International journal of STEM education*, 9(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- Gaona, M. P., Bazán, M. V., Luna, M. L. y Peralta, L. E. (2024). Competencias digitales en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 13-30. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.959>
- García, L. G. (2025). Impacto de la gamificación en la motivación y rendimiento académico estudiantil: Una revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 11-28. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.42>
- Herreño, M. L., Romero, J. M., Mejía, J. y Román, W. M. (2024). Deserción estudiantil en educación superior. Tendencias y oportunidades en la era post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(18), 156-177. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4201>
- Knapke, J. M., Hildreth, L., Molano, J. R., Schuckman, S. M., Blackard, J. T., Johnstone, M., . . . Kues, J. R. (2024). Andragogy in practice: Applying a theoretical framework to team science training in biomedical research. *British journal of biomedical science*, 81. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.12651>
- Mora, H. J. y Urdaneta, G. A. (2025). Dinámicas Socioeducativas que Condicionan la Percepción Estudiantil hacia la Educación Universitaria Virtual y Presencial en Santander-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 689-703. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.20885

- Moreira, J. S. y Zambrano, M. V. (2022). Educación virtual: un análisis en tiempos de pandemia: Virtual learning: an analysis during the pandemic. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(1), 33-46. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.550>
- Obregón, C. Á. y Sosa, T. I. (2025). Estrategia de educación vial en la provincia de Sancti Spíritus, Cuba. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(13), 103-117. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i13.267>
- Pirela, W. (2022). Brecha digital y calidad de la educación universitaria Latinoamérica durante el Covid-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 43-57. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061104>
- Plúas, N. Z., Esteves, Z. I., Placencia, S. M. y Peñafiel, T. A. (2025). Fortalecimiento del vínculo docente-estudiante mediante estrategias andragógicas centradas en la educación superior. *Episteme Koinonía*, 8(16), 170-185. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4560>
- Quispe, G. N., Quispe, S. E., Lescano, G. S. y Esquivel, C. H. (2024). Educación virtual y su impacto en la enseñanza-aprendizaje durante 2019-2022. *Episteme Koinonía*, 7(13), 23-51. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3204>
- Saravia, G. P. y Palomino, J. V. (2022). Los universitarios y la educación remota: desafíos frente al COVID-19 en el Perú. *Telos*, 24(3), 585-597. <https://doi.org/10.36390/telos243.08>
- Shaikh, U. U. y Asif, Z. (2022). Persistence and dropout in higher online education: Review and categorization of factors. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.902070>
- Sosa, F., Flores, L. M. y Vilca, H. M. (2024). Educación virtual y la motivación académica en estudiantes universitarios. *Puriq*, 6. <https://doi.org/10.37073/puriq.6.626>
- Torres, P. C., Cobo, J. K., Agüero, M. L. y García, B. (2025). Factores que influyen en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de carreras en línea: una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 18(3), 85-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300085>
- Yokoyama, S. (2024). Impact of academic self-efficacy on online learning outcomes: A recent literature review. *EXCLI journal*, 23, 960. <https://doi.org/10.17179/excli2024-750>
- Zavaleta, D. M. A. (2025). Proceso de enseñanza y las expectativas estudiantiles en institutos públicos de educación técnica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(20), 35-47. <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i20.4562>