

Sistematización de “Inducción: Aprendizaje Estratégico” para estudiantes de la Universidad Veritas por parte de la Oficina de Orientación durante la pandemia por el virus responsable de la COVID-19

Systematization of “Induction: Strategic Learning” for VERITAS University students by the Counseling Office during a pandemic by the virus responsible for COVID-19

Sistematização da “Indução: Aprendizagem Estratégica” para estudantes da Universidade VERITAS pelo Escritório de Orientação durante a pandemia do vírus responsável pela COVID-19

Raquel María Bulgarelli Bolaños
Universidad VERITAS
San José, Costa Rica

raquel.bulgarelli@veritas.cr

 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8811-9625>

Recibido – Received – Recebido: 02/12/2021 Corregido – Revised – Revisado: 28/03/2022 Aceptado – Accepted – Aprovado: 29/04/2022

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3932>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3932>

Resumen: La presente sistematización detalla la experiencia didáctica “Inducción: Aprendizaje estratégico” mediante la enseñanza remota de emergencia, la cual fue planificada, coordinada y ejecutada por la Oficina de Orientación de la Universidad Veritas en medio de los cambios a nivel educativo provocados por el virus responsable de la COVID-19, con la finalidad de favorecer la adaptabilidad a la carrera al cambio de paradigma educativo. El objetivo de la sistematización consiste en evaluar los aprendizajes de esta experiencia para fortalecer el trabajo de apoyo de la universidad a la población de primer ingreso. Las técnicas empleadas para dicha sistematización fueron la observación, la encuesta y la entrevista; y sus fuentes la población estudiantil que participó de la inducción y cuatro docentes que los acompañaron en la actividad realizada por la oficina de orientación. Los participantes obtuvieron aprendizajes relacionados con la autorregulación académica y la adaptabilidad a transiciones educativas y están satisfechos con la inducción. La oficina de orientación y el profesorado obtuvieron aprendizajes en cuanto a la utilidad de aplicar inducciones dentro del horario de clases en este nivel y la frecuencia en aplicación de los hábitos de estudio de su estudiantado. Por último, se recomienda que la oficina de orientación siga aplicando esta inducción en la primera semana del cuatrimestre y que coordine directamente con el cuerpo docente.

Palabras clave: adaptabilidad de la carrera, estrategias educativas, autorregulación, enseñanza superior, primer ingreso, orientación pedagógica y rendimiento escolar.

Abstract: This systematization details the didactic experience “Induction: Strategic Learning” through emergency remote teaching, which was planned, coordinated, and executed by the Guidance Office of VERITAS University amid the educational changes generated by the virus responsible for COVID-19, in order to promote adaptability to the career, especially regarding the changes in educational paradigms, the objective of the systematization is to evaluate the lessons learned from this experience to strengthen the University’s work of supporting new students. The techniques of this systematization were observation, survey, and interview, and its sources were the student population that participated in the induction and four teachers who accompanied their students to the induction conducted by the Counseling Office. In conclusion, the students were satisfied with the induction, were informed about the guidance service, and learned about academic self-regulation and adaptability to educational transitions; the Counseling Office and the teachers learned about the usefulness of applying inductions within the class schedule at this level and the frequency in the application of study habits of their students. Finally, it is recommended that the Counseling Office continue to apply this induction in the first week of the term by coordinating directly with the faculty.

Keywords: career adaptability, educational strategies, self-regulation, higher education, first entry, pedagogical orientation, and school performance.

Resumo: Esta sistematização detalha a experiência didática “Indução: Aprendizagem Estratégica” através do ensino remoto de emergência, que foi planejado, coordenado e executado pelo Escritório de Orientação da Universidad VERITAS em meio às mudanças educacionais geradas pelo vírus responsável pela COVID-19, a fim de promover a adaptabilidade à carreira, especialmente em termos da mudança de paradigma educacional, o objetivo da sistematização é avaliar as lições aprendidas desta experiência para fortalecer o trabalho de apoio à população de primeira admissão na Universidade. As técnicas utilizadas nesta sistematização foram observação, pesquisa e entrevista, e as fontes foram a população estudantil que participou da indução e quatro professores que acompanharam seus alunos à indução realizada pelo Escritório de Orientação. Em conclusão, os alunos ficaram satisfeitos com a indução, foram informados sobre o serviço de orientação e aprenderam sobre a autorregulamentação acadêmica e a adaptabilidade às transições educacionais; o Escritório de Orientação e os professores aprenderam sobre a utilidade de aplicar induções dentro do horário das aulas neste nível e a frequência na aplicação dos hábitos de estudo de seus alunos. Finalmente, recomenda-se que o Escritório de Orientação continue a aplicar esta indução na primeira semana do quadrimestre e coordene diretamente com o pessoal docente.

Palavras-chave: Adaptabilidade à carreira, estratégias educacionais, autorregulamentação, educação superior, primeira admissão, orientação pedagógica e desempenho escolar.

INTRODUCCIÓN

Para empezar, esta experiencia tuvo lugar en la Universidad Veritas, universidad privada de Costa Rica, cuya oferta académica se especializa en el área arquitectónica, interiores, moda, publicidad, productos e imagen. La inducción que nutre esta sistematización fue diseñada por la oficina de orientación, dependencia del Departamento de Calidad Académica, y por la Decanatura de la universidad, oficina cuyo objetivo consiste en ejecutar estrategias de prevención y apoyo al estudiantado de la Universidad Veritas, para facilitar la permanencia del estudiante en su proyecto académico, así como su paso por sus diferentes transiciones vocacionales. Con miras a alcanzar dicho objetivo, la oficina de orientación le da seguimiento a casos de adecuación curricular, ausentismo, rendimiento académico y referencias, ofrece atención individual y organiza actividades grupales tales como talleres y charlas.

En el caso que origina la escritura de este artículo, la sistematización se configura alrededor de una actividad grupal, a partir de la cual la oficina de orientación innovó en la atención de la población de primer ingreso durante la pandemia por el virus responsable de la COVID-19, dicha actividad se denominó: “Inducción: Aprendizaje Estratégico”.

La población objetivo para esta inducción fueron los estudiantes que ingresaron a la Universidad Veritas durante el último período del 2020 y el primero del 2021, esto en razón de las diferentes situaciones sociales que afectaron sus procesos de aprendizaje. En primera instancia, se debe tomar en cuenta que, en el 2018, producto de la huelga sindical contra el proyecto de reforma fiscal de Costa Rica, el ciclo escolar de la educación pública se suspendió por un periodo de tres meses aproximadamente. (Delfino, D. 11 de diciembre del 2018).

En segundo lugar, el año 2020 trajo consigo un importante cambio integral para el mundo entero debido a la pandemia causada por el virus responsable de la COVID-19. Ese año también se suspendieron las clases a nivel de secundaria y se canceló la aplicación de las pruebas FARO, lo cual alargó el ciclo lectivo, afectando el cumplimiento de los objetivos académicos y del bienestar estudiantil (Monturiol, S. 29 de julio del 2020).

La educación superior no fue la excepción, ya que fue preciso pasar de la enseñanza presencial a la educación remota, la cual era nueva para la mayoría de la comunidad universitaria, aunque en la Universidad Veritas ya se venían utilizando las aulas extendidas con las plataformas Microsoft Teams® y CANVAS. Sin embargo, estas condiciones se convirtieron en barreras de aprendizaje para el estudiantado y crearon

la necesidad de las escuelas académicas de elevar los porcentajes de permanencia, ya que la matrícula regular se vio considerablemente afectada durante el 2020.

Los problemas relacionados con la interrupción de estudios obedecieron no sólo a complicaciones de salud o a carencias económicas a consecuencia de la pandemia, sino que también algunos estudiantes (24%) reportaron tener problemas de adaptación a la enseñanza remota de emergencia, por lo que preferían interrumpir los estudios en curso y no matricular en cuatrimestres futuros (hechos reportados en el seguimiento por permanencia de la oficina de orientación del segundo cuatrimestre del 2020). A nivel nacional, entre los estudiantes universitarios “poco más de la mitad (51,2%) expresó un sentimiento de ansiedad sobre los resultados que tendrían al finalizar el ciclo lectivo y un 35% se manifestó desesperanzado por la sensación de no poder hacer bien sus deberes.” (Programa Estado de la Nación, 2021, p. 50).

En este contexto, se creó la inducción “Aprendizaje Estratégico”, con el fin de abordar la problemática que significaba, tanto para la institución como para el estudiantado de primer ingreso, adaptarse a una transición educativa bajo condiciones afectantes de los procesos de aprendizaje: vacíos académicos, cambios de modalidad educativa y problemas emocionales producto de la crisis económica mundial y de salud pública provocada por la pandemia. Se promovió la adaptabilidad a la carrera, mediante la autorregulación académica, y la adaptación a la universidad y al cambio de paradigma educativo.

En este documento se presenta la sistematización de la experiencia de la inducción, la cual es innovadora y pertinente, en especial debido a que usualmente las inducciones universitarias están pensadas para generar un sentido de pertenencia y orientación hacia la institución; de hecho, prestan poco apoyo emocional durante la transición académica de la educación secundaria a la educación superior y tampoco a la reafirmación de la elección vocacional, aspectos retomados por la “Inducción: Aprendizaje Estratégico”, a los que se suma así el cambio de la presencialidad a la enseñanza remota de emergencia a través de la reflexión y promoción de competencias de autorregulación académica.

De hecho, existen muy pocos antecedentes de sistematizaciones relacionadas con estrategias grupales para la población de primer año universitario en contexto de pandemia. A nivel latinoamericano, Chile es uno de los mayores exponentes de este tipo de trabajo. En poblaciones vulnerables de primer ingreso los autores utilizan el método cualitativo como principal estrategia de análisis y han concluido que: –el primer período académico es el de mayor tensión, –el rol de docente y de tutores es fundamental para asegurar la permanencia y –estos actores requieren capacitación en temas de inclusión educativa (Gallardo, Lorca, Morrás, Vergara, 2014).

Debido a la carencia de estas condiciones las universidades enfrentan dificultades en los servicios de apoyo y promoción de la permanencia (Flanagan, 2017); sin embargo, los procesos de inducción basados en la adaptación de los estudiantes al nuevo contexto educativo, así como en la vinculación entre los actores universitarios y la nivelación de contenidos disciplinares ayudan a solventar esta problemática (Aravena, Espinoza, Novoa, Borzone y Moraga, 2018).

Además, en relación con las respuestas didácticas a nivel de educación superior ante los cambios provocados por la pandemia, algunas sistematizaciones internacionales hacen referencia tanto a las reade cuaciones de procesos administrativos y normativos (Acevedo, 2020) como a los programas y planes didácticos (Beltramino, 2020), pero no en cuanto a las experiencias relacionadas con el apoyo o bienestar estudiantil.

Sin embargo, en tiempo de pandemia la experiencia de otros países en cuanto a dichas sistematizaciones sostienen que el proceso de ajuste a la enseñanza remota de emergencia generó un sentimiento de malestar general, sobre todo debido a obstáculos de comunicación, falta de apoyos emocionales, problemas de conectividad, dificultad para adaptar y una deficiente organización del tiempo y asignación de responsabilidad en entornos virtuales (Miguel, 2020; Sossa, 2021 y Arvizu, Ibañez, Martínez y Ramírez, 2020).

Ahora bien, dentro de las fronteras, el trabajo en la sistematización de experiencias no ha estado relacionado con la aplicación de estrategias de apoyo de la población universitaria de primer ingreso como inducciones, talleres o atención individual por parte de oficinas de orientación, sino que se ha relacionado con el planteamiento de propuestas para la continuación de prácticas profesionales auto dirigidas (Sibaja, Hernández y Granados 2020) y con el impacto del cambio de paradigma sobre estudiantes universitarios. Las conclusiones de este trabajo de sistematización coinciden con las sistematizaciones internacionales y el trabajo (Chanto y Mora, 2021), las estrategias didácticas y el empleo de las TICS del cuerpo docente (Montes, Villalobos y Ruiz, 2020 y López, 2020).

Por otro lado, en cuanto a la posición teórica y epistemológica, esta sistematización se basa en dos teorías. La primera de ellas es la *teoría constructivista*, cuya presuposición general sostiene que el proceso “está centrado en el y la estudiante, y sostiene que él o ella hacen una construcción propia de conocimientos que se van desarrollando día a día”. (Cuevas, Rocha, Casco y Martínez, 2011, p. 5). De hecho, según Díaz, Vergara y Carmona (2011, pp. 139-140) “el estudiante tiene que construir o reconstruir lo que está percibiendo (...) el alumno no se puede limitar a escuchar; además debe nutrirlo también de su propia experiencia”.

Lo anterior cobra mucha importancia en esta experiencia, porque se concibe al grupo de educandos como protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, de su adaptación a esta transición educativa. La segunda base teórica de la sistematización es la teoría de la *Construcción de la Carrera*, ya que, de acuerdo con Romero, Figuera, Freixa y Llanes (2019), “Los procesos de transición durante la trayectoria universitaria, desde que el estudiantado toma la decisión de realizar los estudios hasta que se culminan, son una oportunidad para la construcción de la carrera” (p. 380).

El principal constructo de esta teoría, base de esta sistematización, es la adaptabilidad a la carrera, la cual se manifiesta cuando la persona estudiante reconoce las expectativas personales, las exigencias del contexto y los recursos a su disposición para enfrentar las transiciones; de hecho, Assandri (2019) afirma que “Los resultados de una buena adaptación o ajuste al rol permite que el individuo sea exitoso, esté satisfecho y alcance su propio desarrollo” (p. 14). Este constructo se organiza bajo las siguientes dimensiones

La *implicación* muestra el compromiso de la persona con la toma de decisiones de futuro y la planificación de las acciones para llevarlas a cabo; el *control* incluye la conciencia de la responsabilidad personal en la toma de decisiones y su ejecución; la *curiosidad* lleva a la persona a explorar la mayor posibilidad de alternativas de futuro y de las acciones a emprender para alcanzarlas y la *confianza* aporta a la persona el sentimiento de autoeficacia para alcanzar sus objetivos y superar obstáculos. (Romero, Figuera, Freixa y Llanes, 2019, p. 381).

En este contexto epistemológico, los referentes teóricos de esta sistematización son la adaptación a la transición académica y al cambio de modalidad, así como a la autorregulación académica, fortaleciendo la visión del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje y de su adaptación a las transiciones. En cuanto a la adaptación académica a la transición de educación diversificada a educación superior, de acuerdo con Sousa et al. (2013), entrar a la universidad supone

(...) un periodo de transición que implica un conjunto de estrategias por parte de cada estudiante para readaptarse, ya que se enfrentará a un conjunto de alteraciones significativas (...) lo que implica un crecimiento personal determinante en la transición entre la adolescencia y la edad adulta. (p. 404).

Los desafíos anteriores plantean esta transición como especialmente importante en el objetivo de permanencia, la cual se logra por medio de la adaptación académica de esta población, la cual implica que la persona estudiante domina las competencias relacionadas con autonomía, auto eficacia, bienestar físico y psicológico, relaciones positivas entre pares, práctica de hábitos de estudio adecuados, organización del tiempo, manejo del estrés ante exigencias académicas y la participación en las actividades extracurriculares de la institución (Chau y Saravia 2014).

Sumado a lo anterior, Laya (2011, p. 104) menciona que “el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante está adentro. Es decir, lo que ocurre “antes” del ingreso es importante, pero lo es más aquello que acontece “durante” la estadía del joven en la universidad”. En consecuencia, es responsabilidad de las instituciones universitarias ofrecer las condiciones necesarias para el bienestar del estudiantado de primer ingreso, por lo que es esencial promover factores de adaptación relacionados con actividades extracurriculares, dirigidas a fomentar el aprendizaje, el logro académico y la información de los mecanismos de apoyo y seguimiento académico, socioemocional y vocacional.

Por otro lado, en términos de modelos de educación virtual se retoma la adaptación a la enseñanza remota de emergencia específicamente, la cual Salinas (2020) define como la que:

utiliza tecnologías digitales para hacer lo mismo que se hacía en presencia, trasladando los procesos de enseñanza (...) a través de tecnologías (...) realmente no corresponde a un sistema de aprendizaje *online* o por lo menos no responde a un modelo de aprendizaje o de enseñanza-aprendizaje *online* (p. 18).

Además, Montes et al. (2020) apuntan que la enseñanza remota por emergencia “es una opción que permite la flexibilidad en los procesos de aprendizaje pues, precisamente por la necesidad de hacer los ajustes pedagógicos y tecnológicos en corto tiempo, se realizan modificaciones para dar continuidad a los procesos educativos (...) apoyados por tecnología digital” (p. 246). A pesar de sus bondades, es un hecho que el estudiantado necesitó adaptarse al cambio ocurrido al pasar de un modelo educativo tradicional al modelo de la educación cien por ciento asistida por las TIC’s.

En relación con lo anterior, Escamilla et al. (2020) explicaron que el estudiantado pasa por ocho etapas de adaptación: crisis ante un brusco cambio de paradigma que amenaza su estabilidad académica, actitud negativa por salir de su zona de confort en términos educativos, problemas paulatinos en el estado de ánimo relacionados con la pérdida de auto eficacia académica, actitud de resistencia relacionada con el aislamiento o la posibilidad de interrupción académica, actitud de rendición por profundo desánimo y rendimiento académico deficiente, búsqueda de oportunidades en el nuevo paradigma de aprendizaje y esfuerzo por mejorar su desempeño educativo, aumento de confianza e inicio de adaptación al nuevo paradigma debido a los pequeños éxitos académicos y mejora en el desempeño académico, gracias a la integración de experiencias educativas, las cuales son importantes de atender para promover adaptabilidad de la carrera.

Como segundo tópico, la autorregulación académica en entornos virtuales de aprendizaje se trabajó bajo el modelo de autorregulación de Zimmerman, quien, citado por Panadero et al. (2014), define este tópico como

proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales (...) hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos (p. 11).

Para profundizar, Cabero (2013, p. 144) especifica que en este modelo “la persona aplica sus estrategias de aprendizaje, se auto evalúa para asegurarse de que el contenido ha sido realmente aprendido y aporta, en caso necesario, medidas correctivas para alcanzar las metas de aprendizaje mediante otras opciones estratégicas”, por lo que durante la inducción se profundizó en la planificación, aplicación, monitoreo, control y evaluación de las estrategias de aprendizaje poniendo en práctica competencias de metacognición en el ámbito académico.

Para lograr lo anterior, Escamilla et. al (2020) recomienda que el estudiantado practique los siguientes hábitos de estudio adecuados

Elegir un espacio donde se pueda estudiar cómodamente sin distracciones, establecer una rutina y usar una agenda para trabajar en las tareas y respetar los tiempos de descanso y alimentos, explorar la plataforma en la cual se interactuará con el profesor y los compañeros, informar al profesor si se tienen limitantes de acceso a internet, revisar los criterios de evaluación y apoyarse en las rúbricas, utilizar los recursos proporcionados por el profesor y buscar otras herramientas para complementar y fortalecer el aprendizaje, tomar en cuenta la retroalimentación brindada por el profesor para enriquecer el aprendizaje y dedicar tiempo para ejercitarse y emplear otras estrategias para despejar la mente cuando sea necesario (p. 5).

Además, de acuerdo con Cabero (2013), el perfil del estudiante autorregulado se caracteriza por establecer objetivos, planificar su tiempo, automotivarse, controlar procesos de atención y concentración, aplicar estrategias de aprendizaje y auto evaluación. En línea con lo anterior Mora et al. (2020), enfatizan en la promoción de tres procesos de autorregulación: a) auto eficacia académica o percepción de que se es capaz de enfrentar con éxito las demandas educativas, b) autoconcepto positivo y c) motivación hacia la permanencia en su proyecto académico.

Por tanto, según las teorías anteriormente mencionadas, esta sistematización está dirigida no solo a responsabilizar al estudiante de su proceso de aprendizaje y adaptación, sino también a ayudar al estudiante a comprender que existen oportunidades para aprender y salir adelante. En relación con lo descrito, el objetivo general de esta sistematización es evaluar los principales aprendizajes de la inducción “Aprendizaje Estratégico”, mediante la consecución de dos objetivos específicos: reconocer la satisfacción del estudiantado de primer ingreso hacia la experiencia e identificar los aprendizajes de esta experiencia; ambos con la intención de mejorar los procesos de acompañamiento de la oficina de orientación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para la sistematización de esta experiencia se utilizó una metodología mixta con un diseño exploratorio secuencial, justificados por el hecho de que, para lograr el objetivo de evaluar los aprendizajes de la aplicación de “Inducción: Aprendizaje Estratégico”, primero fue necesario comprender la vivencia de esta experiencia desde una perspectiva naturalista y luego enriquecerla de manera cuantitativa para generalizar los resultados. Además, se triangularon los resultados en cuanto a las diferentes fuentes y técnicas.

En consecuencia, se utilizaron tanto técnicas cuantitativas (escalas de Likert) como cualitativas (observaciones y entrevistas). Los instrumentos para las entrevistas fueron diseñados *ad hoc* y se administraron en ambos cuatrimestres de la siguiente manera: a) los cuestionarios “Hábitos de Estudio” (escala de 20 ítems) y “Evaluación” (escala de 5 ítems y dos preguntas abiertas) se aplicaron durante las inducciones a los estudiantes de primer ingreso, b) la aplicación guion de entrevista “Percepción docente” (cuestionario de 5 preguntas abiertas) se realizó semanas después de las inducciones y c) registros anecdóticos

de correos y grabaciones de las inducciones aplicadas también semanas después. Cabe destacar que los criterios de medición de los instrumentos cuantitativos se representan en la Tabla No.1.

Tabla 1

Criterios de medición de instrumentos cuantitativos

Instrumento	Criterios de medición
Cuestionario "Hábitos de Estudio"	Frecuencia alta de aplicación de hábitos de estudio: de 30 a 40 puntos Frecuencia media de aplicación de hábitos de estudio: de 15 a 29 puntos. Frecuencia baja de aplicación de hábitos de estudio: de 0 a 14 puntos.
Cuestionario "Evaluación"	Satisfacción alta de la experiencia: de 14 a 20 puntos. Satisfacción media de la experiencia: de 7 a 13 puntos. Satisfacción baja de la experiencia: de 0 a 6 puntos.

En relación con la procedencia de la información, las principales fuentes se pueden dividir en tres: a) las grabaciones de las inducciones y correos de coordinación b) cuatro docentes, cuyos requisitos de selección fueron estar presentes durante la aplicación de una inducción y tener experiencia trabajando con estudiantes de primer ingreso c) el colectivo de estudiantes de primer ingreso participantes de la inducción. Específicamente, del estudiantado se contó con 39 participantes en la primera aplicación de la inducción (el 100% de los participantes) y 191 estudiantes en la segunda. La muestra fue representativa del universo de estudiantes de primer ingreso del I cuatrimestre del 2021 de la Universidad Veritas, con un 50% de heterogeneidad y con un 5% de margen de error.

Los datos recolectados, de acuerdo con los objetivos específicos, se relacionaron con dos temas a explorar: satisfacción y aprendizajes. Dentro de las unidades temáticas para el primer tema se tomó en consideración la experiencia general, la facilitación, las estrategias metodológicas y los contenidos; para la segunda temática, la adaptación a transiciones educativas, autorregulación académica y trabajo de planificación y coordinación.

A continuación, se describe la experiencia y se analizan los datos recolectados a partir de la aplicación de los instrumentos. El interés por la planificación de la "Inducción: Aprendizaje Estratégico" provino de la Escuela de Animación, cuyo coordinador académico el 24 de agosto del 2020, hizo la solicitud formal a la oficina de orientación de realizar una inducción para ayudar a la población de primer año de carrera de la Licenciatura en Animación Digital a permanecer dentro de la carrera.

El 26 de agosto del 2020, el director de carrera de la escuela de animación aprobó la aplicación de esta inducción en horas lectivas del curso de Diseño I, con el fin de que la participación del estudiantado fuese obligatoria, convirtiendo esta inducción en una actividad permanente para el acompañamiento de la población de primer ingreso de la Escuela de Animación.

Del 26 al 28 de agosto del 2020, la oficina de orientación trabajó en el planeamiento y creación de recursos para la "Inducción: Aprendizaje Estratégico", actividad grupal de dos horas, con el objetivo de que el estudiantado reflexione acerca de su autorregulación académica en entornos virtuales de aprendizaje para fortalecer su adaptabilidad de carrera, mediante estrategias de ejecución y evaluación virtuales por medio de una sesión sincrónica.

Para la planificación de esta inducción, se tomó como base el taller "Aprendizaje Estratégico" aplicado en el 2018, pero modificando población (la experiencia anterior era para estudiantes regulares), objetivos (todos más direccionados a la adaptabilidad de carrera), contenidos (se incluyó la enseñanza remota de emergencia y uso de CANVAS y se adaptó el tema de hábitos de estudio y creencias del aprendizaje en enseñanza remota de emergencia), tiempo (anteriormente duraba 2 horas 30 minutos, pero la escuela solicitó reducirlo a 2 horas para que el docente tuviera un espacio para su clase) y estrategias metodológicas y recursos, ya que la enseñanza remota de emergencia también planteo un reto para

esta dependencia al tener que modificar las técnicas para que fuese posible su empleo en plataformas virtuales.

Una vez realizados los cambios en la planificación y los materiales, del 4 al 7 de setiembre se coordinaron, con el cuerpo docente de Diseño I de Animación Digital, los tiempos y horarios de la inducción y se compartieron los recursos y enlaces para la respectiva aplicación. Todo este proceso fue muy beneficioso, ya que se evidenció la buena comunicación y sincronización de las diferentes dependencias de la universidad, lo que, según Laya (2011), mejora la adaptación universitaria. Del 7 al 11 de setiembre se aplicó la primera versión de esta inducción mediante la plataforma Microsoft Teams® de manera sincrónica. En esta ocasión, se abarcó el 100% del estudiantado de Diseño I de la Licenciatura de Animación Digital (39 estudiantes) divididos en tres grupos.

Una vez concluida la recolección de los datos se sistematizaron los resultados de la aplicación de los instrumentos, se procedió a observar los videos de la aplicación de la inducción, para su respectivo registro. Los resultados se compartieron en la entrevista realizada con los dos docentes acompañantes el 21 de setiembre del 2021. En esa misma fecha, se comunicaron estos resultados a la Escuela de Animación por medio de un correo electrónico dirigido al director académico, quien manifestó su satisfacción acerca de la inducción y su interés en aplicarlo en futuros cuatrimestres con las siguientes palabras: *"Estoy totalmente de acuerdo con la pertinencia de continuar haciendo este taller para los estudiantes de primer ingreso"* (correo electrónico del 21 de setiembre del 2020).

En relación con lo anterior, el 14 de diciembre del 2020 durante la reunión del equipo virtual del Departamento de Calidad Académica de la Universidad Veritas, el director de esta instancia solicitó a la oficina de orientación coordinar la aplicación de la "Inducción: Aprendizaje Estratégico" con todas las escuelas de la institución en las primeras semanas del siguiente cuatrimestre para la población de primer ingreso; además, se discutió la posibilidad de realizar algunas inducciones en horarios nocturnos, según la naturaleza de los cursos en las carreras técnicas. En consecuencia, el 16 de enero del 2020 inició la coordinación con las diferentes direcciones y coordinaciones académicas de la universidad.

Del 26 de enero al 3 de febrero del 2021 se aplicaron diez inducciones en la segunda y tercera semana del I cuatrimestre y se atendieron 295 estudiantes (correspondiente al 100% de la población de primer ingreso) en compañía de once personas docentes. Posterior a la aplicación, se sistematizaron las encuestas y registros anecdóticos; acto seguido (al igual que la primera aplicación) se comunicaron los resultados y se entrevistaron a dos de las personas docentes que estuvieron presentes durante las inducciones el 24 de febrero del 2021.

En cuanto a la interpretación de los resultados, se utilizó el método de análisis de contenido temático para sintetizar la información, tomando en consideración el contexto general de la aplicación de la "Inducción: Aprendizaje Estratégico", enriquecido de los datos cuantitativos obtenidos; luego se organizaron los datos textuales (preanálisis), se descompusieron en unidades de acuerdo con los temas a explorar (codificación) y por último, la información recolectada a partir de ambas aplicaciones de la inducción, se organizó en las siguientes categorías (categorización): satisfacción de la experiencia, conocimientos adquiridos, fortalezas de la experiencia y oportunidades de mejora.

En relación con la primera categoría de análisis, satisfacción de la experiencia, los resultados son bastante positivos, por ejemplo, algunas personas informantes indicaron que: *"La actividad fue de gran ayuda para orientar el primer día de clases"* (informante 16), *"Muy enriquecedor el curso, especialmente la apertura a moldearnos y adaptarnos a las situaciones que enfrentemos en un futuro"* (informante 170), *"Me gustó la atención que nos dieron, el tiempo que invirtió la orientadora para ayudarnos y las recomendaciones que nos ofrecieron"* (informante 209) y *"En lo personal me funciona mucho entender que no estoy sola en esto. Todo lo que he sentido, muchos de mis compañeros también lo han experimentado. Me siento apoyada y parte de un equipo"* (informante 227).

Los docentes también manifestaron su satisfacción al mencionar que "(...) *me aportó un montón, me desestructuró un montón (...) de las viejas ideas de enseñar*" (docente 1) y "*A mí en lo personal me encantó cómo un par de horas de explicación de esto puede disminuirles la ansiedad y la futura frustración. Este tipo de explicaciones también las estoy implementando con otros cursos desde un inicio. (...) Yo veo este taller como el arado del terreno. Y los profes iniciamos sembrando en tierra preparada*" (docente 2). Declaraciones que hacen notar la colaboración entre docencia y orientación, lo cual promueve una percepción positiva por parte del estudiantado hacia la universidad y el interés de la institución por su bienestar.

A nivel cuantitativo, todos los indicadores del instrumento "Evaluación" reportaron un importante grado de satisfacción del estudiantado (superando el 60% en cada indicador y un 95% en promedio). Esta satisfacción también da fe de que los esfuerzos universitarios por la permanencia estudiantil dan buen fruto, ya que promueven las competencias de adaptación universitaria citadas por Chau y Saravia (2014); asimismo, se evidencia que la inducción previene el aislamiento del estudiante dentro de su proyecto de adaptación; de hecho, tal y como lo menciona Escamilla (2020), le permite visualizar oportunidades en el nuevo paradigma de aprendizaje para mejorar su desempeño educativo.

Por otro lado, en concordancia con la segunda categoría de análisis, los conocimientos adquiridos por el estudiantado giraron en torno a la modalidad de enseñanza remota por emergencia y a los procesos de autorregulación. El estudiantado manifestó ventajas y desventajas del cambio de modalidad; el informante 13 dice: "*Aprendí más sobre las ventajas y desventajas con las que cuenta el sistema, el cómo solucionar algunas desventajas y que medidas o actitudes tomar para una mayor eficiencia.*" También manifiestan sus criterios en cuanto a los procesos emocionales relacionados y a los recursos para salir adelante con la crisis originada por el cambio de modalidad; en este sentido el informante 189 se manifestó de la siguiente manera "*me ayudó a darme cuenta de que a muchos les ha afectado la cuarentena y a ver en cómo me afectó a mí*"

Cabe resaltar que los conocimientos adquiridos mencionados anteriormente están muy relacionados con el favorecimiento de la curva de adaptación a los cambios que deben enfrentar en esta transición educativa, aspecto que se refleja en los siguientes comentarios: "*El hecho de entender más cómo funciona la universidad y cómo afrontar esta nueva etapa.*" (informante 56) y "*Ver la adaptación como un proceso que puede ir mejorando poco a poco.*" (informante 108).

Por otro lado, se comprobó que el estudiantado reflexionó acerca de las fases del proceso de autorregulación, en especial la planificación y observación; al respecto, el informante 105 aseguró haber aprendido a: "*Observar más mis conductas y empezar a conocerme*". Los informantes 97 y 3 informaron que aprendieron: "*Que hay que motivarse para seguir adelante, no sobrecargarse y cuidarnos*", y: "*La preparación para después y antes de clases.*", el informante 105 comentó que: "*Entendí que, aunque las clases sean virtuales, se necesita mantener un horario y condiciones aptas para estudiar y no distraerse.*" Y el informante 6 concluyó: "*Que no todo lo tiene que hacer el profesor, uno también tiene que poner de su parte.*"

Todas estas declaraciones son un indicio de las características relacionadas con el perfil de estudiantes autorregulados, ya que el estudiantado reflexionó acerca de su responsabilidad en la planificación de sus propias estrategias de aprendizaje y de su tiempo según sus objetivos, lo cual fomenta, en línea con Romero, et al. (2019), la implicación del estudiante, es decir, su compromiso con las decisiones a tomar en su proceso de aprendizaje.

De hecho, los resultados reflejan que, al parecer, el estudiantado adquirió conocimientos en cuanto a la aplicación de hábitos de estudio adecuados, competencia importante en la adaptación universitaria según Chau y Saravia (2014), lo cual se evidencia en los comentarios del informante 12: "*Aprendí el cómo adecuar mi espacio y que tanto influye las horas de sueño y comidas en nuestro aprendizaje*" y del informante 8: "*Ser más reflexivo acerca mis hábitos y métodos de estudio*". Incluso, se observó que el estudiantado adquirió conocimientos acerca de la frecuencia en la que aplican hábitos de estudio adecuados en entornos virtuales.

De acuerdo con los resultados del instrumento “Hábitos de estudio”, la mayoría de la población estudiantil (65%) se encontraba en una frecuencia media de aplicación de hábitos de estudio (en el 2020 67% y el 2021 43%), lo cual pudo favorecer, en el caso de los estudiantes ubicados en los niveles medios y altos, la confianza, requisito de la adaptabilidad de carrera, al brindar al estudiantado una percepción de autoeficacia en la planificación y ejecución de sus estrategias de aprendizaje.

Lo anterior llamó la atención, porque si bien es cierto ninguna persona participante presentó un alto riesgo por hábitos de estudio inadecuados, la mayoría sí necesitaba apoyo para ajustarse adecuadamente a la universidad. Los resultados ayudaron a la población a incrementar sus competencias en el proceso de auto regulación, en especial, según Cabero (2013), en las etapas de monitoreo y control, ya que la inducción les ofreció un espacio de autoobservación para mejorar las próximas planificaciones de estrategias de aprendizaje, fortaleciendo así otra dimensión de la adaptabilidad de carrera: control, porque les permitió tomar conciencia de su responsabilidad para con su proceso de aprendizaje.

El profesorado, coincide con lo manifestado por el estudiantado, ya que afirmó que el estudiantado con la inducción logra conocer elementos básicos de autorregulación y tener herramientas para la adaptación, por ejemplo, mencionó apreciaciones como que los principales aprendizajes de los estudiantes se relacionaron con: *“el manejo del tiempo (...) entendieron que la clase es un proceso de facilitación (...) la cual se construye”* (docente 1) *“Definitivamente es de gran ayuda para que ellos entiendan el modelo, disminuyan su ansiedad, (...) se sienten más receptivos a la modalidad, (...)”* (docente 2); *“Que existe una orientadora, que hay una curva de acomodo al aprendizaje virtual (...) que sepan que la U los apoya (...)”* (docente 3) *“(...) la creación de hábitos positivos para las clases en modalidad virtual”* (docente 4).

Por otro lado, los profesores aprendieron *“Que los estudiantes están pasando por un proceso complejo de adaptación a la pandemia y a la virtualidad”* (docente 4), lo cual evidencia la necesidad de trabajar procesos afectivos; así lo plantea Escamilla (2020), ya que se presenta una mayor profundidad en los aprendizajes relacionadas con la adaptación afectiva al modelo de presencialidad remota por emergencia, lo que indica que el tránsito por esta experiencia y su reflexión promueve la mejora en el desempeño académico, gracias a la integración de experiencias educativas.

En cuanto al segundo objetivo específico, los resultados de las diferentes técnicas de recolección de datos facilita, al comparar los aprendizajes declarados por las personas participantes de ambas aplicaciones, observar que los aprendizajes del estudiantado son similares, en especial en el tema de auto regulación, por lo cual, la planificación de la estrategia para la tercera categoría de análisis (fortalezas) da resultados consistentes sin importar la carrera o el período de tiempo que requiera completarla.

Además, la experiencia de la inducción pareciera haber favorecido a algunas personas participantes, y ellas manifestaron tener una relación positiva con la institución. Algunas de sus manifestaciones fueron: *“Aprendí que puedo mejorar en mis debilidades”* (informante 150), *“Que a la universidad le importamos los estudiantes y tenemos adonde buscar ayuda”* (informante 198), *“Más que todo agradecer este espacio (...) Me siento contenta de poder sentirme parte de la universidad y recibir esa ayuda y preocupación.”* (informante 202) y *“Agradezco que se tomen el tiempo de aconsejarnos y guiarnos en esta transición a la modalidad virtual”* (informante 203).

De hecho, en ambos cuatrimestres, la ejecución de la estrategia grupal “Inducción: Aprendizaje Estratégico” generó un vínculo positivo, entre la oficina de orientación y el estudiantado, no sólo por la evidente exposición al servicio durante la inducción y por los agradecimientos expresados por docentes y estudiantes, sino porque también en el servicio de orientación individual se atendieron 24 estudiantes participantes de la inducción, quienes pidieron ayuda después de la reflexión hecha en este espacio (7 el III cuatrimestre 2020 y 17 el I cuatrimestre 2021).

Datos que, de acuerdo con Romero, et al. (2019, p. 381), parecieran señalar que la inducción promovió la curiosidad, tercera dimensión de la adaptabilidad académica, ya que la inducción llevó “a la persona a

explorar la mayor posibilidad de alternativas de futuro y de las acciones a emprender para alcanzarlas", lo cual puede llevar al estudiantado a adaptarse al cambio de paradigma de enseñanza y a permanecer dentro de su proyecto académico universitario.

En general, de acuerdo con la evaluación del estudiantado, se reconocen como fortalezas los cambios realizados al planeamiento, ya que las modificaciones de la inducción fue de provecho, pues el estudiantado estuvo satisfecho con la experiencia. Los cambios se realizaron con la finalidad de evitar lo que Salinas (2020) critica de la presencialidad remota por emergencia cuando es concebida como una mera reproducción de la metodología presencial. De hecho, algunas personas participantes informaron lo siguiente: *"El uso de kahoot cambia la dinámica del taller, evitando que sea muy monótono y brinda entretenimiento a la clase"* (Informante 4), *"Excelente, la preparación de la persona y la ayuda que nos brindó y muy creativa la forma de dar el taller"* (informante 36).

Sin embargo, la última categoría de análisis (oportunidades de mejora) está relacionada con algunas recomendaciones en cuanto la planificación y coordinación. En la planificación diferentes fuentes hicieron las siguientes sugerencias: *"recaltar que los trabajos ahora, a diferencia del colegio, son procesos más largos y calendarizados por etapas (...) y dar un receso"* (docente 2), *"¡Me gusta bastante! Pero pudo haber sido un poco más corto, en especial con la explicación de CANVAS"* (informante 19), *"Me hubiera gustado que fuera más corto"* (informante 39) y *"Un curso bastante informativo y provoca mucho a la introspección. El mayor problema fue la dependencia de algunos ejercicios con base en archivos de Office, la cual se me dificultó demasiado"* (informe 201).

De hecho, el tema de mejorar algunos tiempos se confirmó en la observación de las inducciones, ya que se constató la necesidad de bajar el tiempo e incluir el receso, en especial durante los horarios nocturnos, pues se notó el cansancio del estudiante. También, las observaciones indican que, durante la experiencia, el estudiantado tuvo dudas relacionadas con el empleo de Microsoft Teams®, también quedó evidenciada la necesidad de cambiar la aplicación del instrumento, ya que el formato Excel representó problemas para algunos estudiantes, porque no tenían el programa o porque completaban de manera errónea el documento.

En consecuencia, para los ajustes de tiempo y contenido se modificó la última estrategia, convirtiéndola en una tarea opcional en la que si el estudiante necesitaba o deseaba retroalimentación, podía solicitarla vía correo electrónico a la oficina de orientación. La eliminación de esta estrategia liberó el tiempo suficiente para agregar un receso de 5 minutos; también se eliminó el video básico del tema de CANVAS sino que se dio espacio para el contacto con tecnología y sólo se trabajó la forma de utilizar la herramienta en favor de la auto regulación. Todo lo anterior dio la oportunidad de ahondar en el tema del uso de Microsoft Teams®, dadas las dificultades que el estudiantado había experimentado.

En relación con la coordinación, la principal oportunidad de mejora estuvo relacionada con la coordinación entre orientación-profesorado, ya que, aunque el estudiantado no hizo ninguna sugerencia y a pesar de que sí hubo coordinación con las direcciones de las escuelas, el cuerpo docente fue muy enfático al recomendar *"Hacerlo en la primera semana, de ser posible. máximo la segunda, luego de eso si llega a afectar el planeamiento"* (docente 3) y *"Sería bueno avisar a los profesores desde el inicio o incluso antes de iniciar el cuatrimestre para contemplar el tiempo del taller dentro del planeamiento"* (docente 4).

Las afirmaciones anteriores comulgan con el pensamiento de Laya (2011), quien asegura que existe una necesidad real de comunicación y trabajo interdisciplinario entre las diferentes instancias universitarias para promover la permanencia. Lo expuesto anteriormente, fue un gran aprendizaje para la oficina de orientación, ya que se vislumbró la necesidad de que esta dependencia contactara al cuerpo docente involucrado para evitar contratiempos, aunque ya se contaba con el apoyo de la Escuela.

Para cerrar, es necesario recalcar que el hecho mismo de compartir este tipo de experiencias (como las de esta inducción) reafirma lo logrado durante la experiencia, además de que permite retroalimentar las

estrategias de apoyo de la oficina de orientación. En el siguiente apartado, se rescatarán las ideas fuerzas de este análisis.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

En síntesis, la inducción fue una innovación en el proceso de atención al estudiantado, aunque significó un trabajo complejo a nivel de planificación, no sólo porque mejoró el proceso de bienvenida a estudiantes nuevos, sino porque agregó valor atendiendo una de las demandas más recientes como lo fue la adaptación a la modalidad de enseñanza remota de emergencia, logrando, según las diferentes fuentes, aportar a las dimensiones de su adaptabilidad de carrera.

La sistematización de la experiencia “Inducción: Aprendizaje Estratégico” constituye un aporte a la disciplina de Orientación, porque confirma la importancia de trabajar el área vocacional en estudiantes universitarios, además de la elección de carrera. Esto debido a que estas acciones se relacionan con el bienestar estudiantil, pero sobre todo con las metas educativas que previenen la interrupción de estudios y favorecen el rendimiento académico, y esto también constituye un aporte a la educación, pues deja clara la necesidad de tratar los temas relacionados con los procesos de aprendizaje, tales como las competencias de auto regulación, en las actividades de inducción, en lugar, de limitarse a las actividades sociales y recreativas.

En suma, en cuanto al objetivo general de esta sistematización, queda claro que la “Inducción: Aprendizaje Estratégico” ha sido una de las principales estrategias de la Oficina de Orientación de la Universidad Veritas para promover la adaptabilidad de carrera de la población de primer ingreso, quien suele presentar vulnerabilidades importantes que afectan la permanencia académica. De hecho, en relación con el primer objetivo específico, no sólo es evidente que el estudiantado se encuentra altamente satisfecho acerca de la experiencia general, la facilitación, las estrategias metodológicas y los contenidos; además de ello, el profesorado también manifestó su satisfacción al respecto y considera esto como una adecuada forma de preparar al estudiantado para sus cursos.

Además, el nivel de satisfacción fue tan alto que, gracias a la aplicación de la inducción, el estudiantado ha buscado los diferentes apoyos universitarios para prevenir afectaciones a su proyecto académico, lo cual significa que la inducción cumple con la función de estrechar lazos entre el estudiantado y la institución educativa, elemento que teóricamente representa un factor protector en la permanencia académica. Esta satisfacción se debe, en parte, a los conocimientos adquiridos por el estudiantado y a la forma en que estos fueron facilitados para que el estudiantado pudiera aplicarlos a situaciones relativas a su contexto, transformando lo visto en la inducción en un aprendizaje significativo.

Se infiere que el estudiantado tomó conciencia de su propio proceso de adaptación a la universidad, reflexionó acerca de sus hábitos de estudio, contrastó mitos relacionados con la enseñanza remota de emergencia, reconoció pautas básicas de auto regulación para planificar estrategias de aprendizaje propias e identificar los aspectos promotores y las etapas del proceso de adaptabilidad de carrera.

Por su parte, el cuerpo docente comprendió la importancia de generar actividades de preparación y auto regulación que le enseñen al estudiantado a planificar su aprendizaje. Aprendió que cada estudiante pasa por un proceso de adaptación, reconoció la importancia de integrar la afectividad en sus procesos de facilitación del aprendizaje y la necesidad y beneficios de trabajar interdisciplinariamente con la oficina de orientación.

En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que se debe mejorar el uso del tiempo de la inducción, incluir el uso de Microsoft Teams®, cambiar el uso de Excel por otra herramienta y fortalecer

la relación orientación-profesorado con la finalidad de coordinar directamente con el o la docente de cada curso.

Sin embargo, en cuanto a fortalezas, se infiere que la experiencia tiene gran aceptación por parte de la población meta y el profesorado. Una gran parte de la población de primer ingreso debe hacer ajustes en sus hábitos de estudio; es imprescindible trabajar el tema de la auto regulación durante transiciones académicas; la inducción cumple con la función de promover el servicio de orientación y el profesorado está dispuesto a compartir su espacio de clases.

Por último, de acuerdo con la evaluación realizada, se recomienda: a) aplicar inducciones de este tipo en la educación superior en cursos claves durante las primeras semanas; b) utilizar encuestas digitales para inventarios que incluyan información de identificación para reconocer la población más vulnerable c) trabajar interdisciplinariamente y coordinar directamente con el profesorado; d) investigar acerca del tema de auto regulación académica, sobre todo en las carreras de diseño y e) construir cursos virtuales en los que se abarquen a profundidad la auto regulación académica para atender los siguientes niveles universitarios y f) capacitar al cuerpo docente en cuanto al proceso de adaptación.

REFERENCIAS

- Acevedo, P. (2020). Informe Enseñar, estudiar y gestionar en tiempos de pandemia: Sistematización de experiencias desde el grado. *Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Informe.-Ense%C3%B1ar%2C-estudiar-y-gestionar-en-tiempos-y-Acevedo-L%C3%B3pez/4fee1b671f5252051674b29fa78232b949b84b73>
- Aravena Vega, M., Espinoza Candia, J., Novoa Mora, F., Borzone Valdebenito, M., & Moraga Villablanca, F. (2018). Proceso de inducción universitaria para estudiantes en contexto de vulnerabilidad. Ponencia llevada a cabo en el congreso CLABES VIII, Panamá.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1985>
- Assandri, V. (2019). Adaptabilidad de carrera en estudiantes universitarios uruguayos: ¿Qué la define y en qué incide? [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de San Andrés.
<https://repositorio.udesu.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16737/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.M.%20Est.%20Assandri%2C%20Ver%C3%B3nica.pdf>
- Beltramino, L. (2020). Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19. *Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades*.
<https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19/>
- Cabero (2013). J. El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (2), 133-156.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055006>
- Chanto, C. y Mora, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, ante la pandemia del COVID 19. *Revista Nuevo Humanismo*, 9 (2), 19-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.9-2.1>
- Chau, C. y Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284.
doi: 10.15446/rcp.v23n2.41106.
- Cuevas, L.; Rocha, V.; Casco, R. y Martínez, M. (2011). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. *Revista AAPAUNAM academia ciencia y cultura*, (3) 5-8. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/aapaunam/pa-2011/pa111b.pdf>

- Delfino, D. (11 de diciembre del 2018). Sindicatos ponen fin a la huelga más larga de la historia reciente de Costa Rica. Delfino.cr <https://delfino.cr/2018/12/sindicatos-ponen-fin-a-la-huelga-mas-larga-de-la-historia-recente-de-costa-rica>
- Díaz, A.; Vergara, C. y Carmona, M. (2011). La responsabilidad del estudiante en un modelo pedagógico constructivista en programas de Ciencias de la Salud. *Salud Uninorte*, 27 (1), 135-143. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSwsT6oY_XAhUDHJAKHaD3CWYQFghQMAY&url=http%3A%2F%2Frcientificas.uninorte.edu.co%2Findex.php%2Fsalud%2Farticle%2Fdownload%2F1895%2F2151&usg=AOvVaw3ePtlrnqBP5NH9XQ1z-dJS
- Escamilla, J. García, R. Moreno, C. Osoria, J. Peña, A. González, A. Rodríguez, J. Salazar, L. Saldivar, R. Luna, V. Briz, A. García, N. Galván, M. Garrido, H. Infanzón, C. Rivero, K. Yap C. y Zavala C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21 (5), 2-10. doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.10>
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior* 46(183), 87-104. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Gallardo, G. Lorca, A. Morrás, D. Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151. doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.10
- Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010
- Lopez, M. (2020). Prácticas educativas y expectativas durante la pandemia y hacia la pospandemia, opiniones de docentes de Química de Costa Rica. *Educación en la Química en Línea*, 26 (2), 309-314. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/82617>
- Miguel, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. L, núm. Esp., 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Montes, A. Villalobos, V. y Ruiz, W. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 243-262. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>
- Monturiol, S. (29 de julio del 2020). Covid-19 provoca cambios en proceso de admisión UNA. UNA Comunica. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/julio-2020/3052-covid-19-provoca-cambios-en-proceso-de-admision-a-la-una>
- Mora, C. Mahecha, J. y Conejo F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11 (1), 141-206. doi: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.1>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. 20. 11-22. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=5009EFBDC88764CF998CA51FCE22C85387B8F49EA6ED9D5564D2A4D53AD7013A78587FE38581CE0E35F4FE8ED58B8420&originRegion=us-east-1&originCreation=20211130160456>
- Programa Estado de la Nación (2021). Informe del estado de la educación (No. 8). Consejo Nacional de Rectores.

- Ramírez, L., Arvizu, V. Ibañez, L. Martínez, C. y Ramírez V. (2020). Apoyo ante covid-19 en Latinoamérica: estudio exploratorio de las necesidades psico-socio educativas durante la contingencia (89-110). *Congreso internacional virtual sobre covid-19. Consecuencias psicológicas, sociales, políticas y económicas*. <https://www.eumed.net/actas/20/covid/8-apoyo-ante-covid-19-en-latinoamerica-estudio-exploratorio-de-las-necesidades.pdf>
- Romero, S. Figuera, Freixa, M. y Llanes, J. (2019). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 17-20. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3173>
- Sibaja, Z, Hernández, N. Granados, R. (2020). Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 129-142. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3245>
- Sossa, J. (2021). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Sousa, R. López, A. y Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi9i7iky_LvAhUbSzABHTeUDt0QFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4559291.pdf&usg=AOvVaw1trKDMromDv338raeAmQQ6