

Compromiso académico en contextos virtuales e inéditos. Adaptabilidad frente al cambio en el ámbito universitario

Academic engagement in virtual and unprecedented contexts. Adaptability to change in the university environment

Rigo, Daiana Yamila; Amaya, Stefania; Guarido, Guadalupe

 **Daiana Yamila Rigo**
daianarigo@hotmail.com
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y
Educativa, Argentina

 **Stefania Amaya**
stefaniasamaya@gmail.com
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y
Educativa, Argentina

 **Guadalupe Guarido**
guadagu@hotmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ALTERNANCIA REVISTA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Editorial RELE, Perú
ISSN: 2710-0936
Periodicidad: Semestral
vol. 4, núm. 7, 2022
editor@revistaalternancia.org

Recepción: 01 Abril 2022
Aprobación: 01 Junio 2022
Publicación: 01 Julio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/747/7473974003/>

Resumen: La pandemia por COVID-19 instó a los estudiantes y al resto de agentes educativos a cambiar repentinamente de formatos tradicionales y familiares a formatos de aprendizaje a distancia en gran parte improvisados. En ese marco, el estudio que se presenta exploró el compromiso académico vinculado al proceso de adaptación que los estudiantes desarrollaron a lo largo de la pandemia por COVID-19, en términos de recursos cognitivos, afectivos, comportamentales y agénticos que desplegaron frente al aprendizaje en contextos educativos virtuales e inéditos. Metodológicamente fue exploratoria-descriptiva de corte cualitativo para indagar a partir de narraciones breves solicitadas a 61 estudiantes universitarios de Argentina acerca de sus percepciones sobre el compromiso académico vinculado a la adaptabilidad durante los dos años de cursado virtual -2020 y 2021-. Los resultados muestran que los estudiantes despliegan una variedad interesante de recursos digitales para adaptarse ante situaciones novedosas e inciertas. En segundo término, se observa un resaltante estrés hacia los recursos digitales, cansancio y un mayor sentido de desvinculación académica, unido a alternativas que se co-crean desde la agencia personal y colaborativa para organizar nuevas comunidades de aprendizaje virtual. Lo encontrado motiva a re pensar la vuelta a la presencialidad, para reflexionar la clase universitaria como un entorno híbrido donde la presencia se complementa con lo virtual y promoviera el compromiso de los educandos.

Palabras clave: Adaptabilidad, compromiso volitivo, agencia, emociones, virtualidad, educación superior.

Abstract: The COVID-19 pandemic prompted students and other educational agents to suddenly switch from traditional and familiar formats to largely improvised distance learning formats. In this framework, the study presented explored the academic commitment linked to the adaptation process that students developed throughout the COVID-19 pandemic, in terms of cognitive, affective, behavioral and agentic resources that they deployed in the face of learning in virtual and unprecedented educational contexts. Methodologically, it was exploratory-descriptive of a qualitative nature to investigate, based on brief narratives requested from 61 university students from Argentina, about their perceptions of academic commitment linked to adaptability during the two years of virtual study

-2020 and 2021-. The results show that students deploy an interesting variety of digital resources to adapt to new and uncertain situations. Secondly, there is an outstanding stress towards digital resources, fatigue and a greater sense of academic disconnection, together with alternatives that are co-created from the personal and collaborative agency to organize new virtual learning communities. What was found motivates us to rethink the return to presence, to reflect on the university class as a hybrid environment where presence is complemented by the virtual and promotes the commitment of students.

Keywords: Adaptability, volitional engagement, agency, emotions, virtuality, higher education.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas por Collie y Martin (2017) y Torres-Escobary Botero (2021) destacan que el compromiso de los estudiantes es uno de los mejores predictores del aprendizaje y de la adaptabilidad frente a situaciones que involucran cambio, novedad o incertidumbre; aunque la mayoría de los resultados se centran en contextos presenciales de educación. La creciente presencia de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19, motiva a indagar la relación que tales constructos tienen en los entornos virtuales que emergieron como respuesta sanitaria frente al cierre de las instituciones educativas. En tal sentido, la presente investigación se interesa por explorar el compromiso académico vinculado al proceso de adaptación que los estudiantes desarrollaron a lo largo de la pandemia por COVID-19, en términos de recursos cognitivos, afectivos, comportamentales y agénticos que desplegaron frente al aprendizaje en contextos educativos virtuales e inéditos.

El compromiso académico lleva muchas décadas instalado en el campo de la Psicología Educacional, cuyo estudio se relaciona con una multiplicidad de otros constructos tanto en contextos presenciales como virtuales (Sotelo, Vales García y Serrano Encinas, 2010; Torres- Escobar y Botero, 2021). Las definiciones en torno al compromiso académico, también denominado engagement o implicación (Alrashidi, Phan y Ngu, 2016) abundan en la literatura, enfatizando la idea del tiempo y el esfuerzo que los estudiantes le dedican a las tareas y actividades (Kuh, 2009). No obstante, el compromiso de los estudiantes va más allá de las horas y el esmero que le dedican a la participación académica y es valorado desde una perspectiva multidimensional (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Reeve y Tseng, 2011; Reeve, 2013). El compromiso de los estudiantes y la autopercepción que se tenga de éste se encuentra relacionada con la experiencia del sujeto en los contextos de aprendizaje (Ayouni, et al., en prensa). Esa experiencia, Caramés Boada (2013) la define como el nexo entre estar en un lugar y el movimiento que se hace para intentar comprender una práctica educativa o proceso de aprendizaje. Al estudiarla, se puede capturar la esencia dinámica y situacional de cómo se perciben comprometidos los estudiantes de educación superior (Rigo, 2020).

Como metaconstructo el compromiso es dinámico y maleable, es decir, responde a los cambios en las prácticas de los profesores, pero también a las modificaciones que los estudiantes dispongan sobre los contextos instructivos (Fredricks, Filsecker y Lawson, 2016; Rigo, 2020; Rigo, 2021). Asimismo, existe un consenso bastante amplio sobre las dimensiones que lo integran y facilitan describir la experiencia de los sujetos en los contextos de aprendizaje. En principio, la cognitiva, conductual y afectiva son las más investigadas al momento (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), seguida por una cuarta de más reciente estudio, la agéntica, que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años (Reeve y Tseng, 2011) por ser el aspecto proactivo que muestra otra faceta de ser un estudiante comprometido.

Fredricks, et al. (2016) sintetizan las principales dimensiones del compromiso académico. El compromiso conductual es definido en términos de participación, esfuerzo, atención y persistencia hacia el trabajo académico, contribuciones centrales de Connell (1990) y Finn (1989). El compromiso afectivo está relacionado con el alcance de las reacciones positivas (y negativas) hacia los profesores, compañeros de clase, el sentido de pertenencia de los individuos y el interés por los contenidos de las materias, aportes principales de Finn (1989) y Voelkl (1997). El compromiso cognitivo es vinculado por Fredricks et al. (2004), Pintrich y De Groot (1990) y Zimmerman (1990) al aprendizaje autorregulado, utilizando estrategias de aprendizaje profundo y ejerciendo el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas. Por último, la dimensión agéntica es definida por Reeve y Tseng (2011) como la contribución constructiva que los estudiantes realizan al flujo de la instrucción que reciben. Es decir, los alumnos intencional y proactivamente intentan personalizar y enriquecer tanto lo que se va a aprender, como las condiciones y circunstancias bajo las cuales se va a aprender.

Rigo (2020) y Zhang, Hu y McNamara (2015) entienden que el compromiso académico es, además, una coproducción maleable, donde los factores contextuales tienen un rol fundamental para pensar y andamiar las expresiones cognitivas, afectivas, conductuales y de agencia personal que los estudiantes fueron moldeando y adaptando a lo largo del cursado virtual. La pandemia por COVID-19, con sus cambios a nivel socio-cultural, en general y, en particular, en lo educativo, mutó las formas de enseñar y de aprender de los diversos agentes educativos, redoblando los esfuerzos y el tiempo que hacen al compromiso para adaptarse a situaciones novedosas, inciertas e inéditas. En los escenarios de cambio y transformación, como la experiencia transcurrida durante el período 2020-2021 en materia educativa donde el formato que primó fue el virtual, los individuos pueden haber modificado sus rutinas y la manera en cómo se enfrentan a nuevas circunstancias que activan o no la adaptabilidad o la capacidad de hacer ajustes cognitivos, conductuales y/o afectivos apropiados frente a la incertidumbre y lo inesperado (Martin, Nejad, Colmar y Liem, 2013).

Se entiende a la adaptabilidad a la carrera como a la disposición para enfrentar tareas predecibles de trabajo y realizar ajustes impredecibles a partir de cambios que sucedan tanto en el campo laboral como en las condiciones de trabajo (Merino- Tejedor, 2016). El modelo más influyente sobre adaptabilidad a entornos educativos superiores, es el desarrollado por Savickas y Porfeli (2012) que contempla cuatro rasgos de la adaptación a la carrera como lo son la preocupación -prepararse para el futuro-; el control -responsabilidad de construir la propia carrera-; la curiosidad -exploración de sí mismo y del mundo laboral-y, la confianza. Sobre esta última, se enfatiza que la confianza de los individuos se relaciona con la percepción de la capacidad individual para tomar decisiones educativas y transformar las prácticas educativas; coincidente con lo planteado por Bandura (2001; 2006) cuando propone que la agencia personal tiene base en el sentido de autoeficacia de los sujetos, es decir, en la capacidad que creen tener tanto para organizar, como para ejecutar acciones frente a situaciones esperadas o nuevas. Esta perspectiva proactiva del comportamiento permite dar cuenta de la relación positiva y constructiva entre adaptabilidad a la carrera y compromiso académico (Merino-Tejedor, 2016).

Concretamente, muchas investigaciones relacionan el proceso de adaptación universitaria con el compromiso académico, si las vivencias son positivas la adaptabilidad es un predictor favorable de la participación estudiantil (Abello, et al., 2012; Chau y Saravia, 2014). Puntualmente, Hamtiaux, Houssemand y Briznad (2013) concluyen que la situación contextual actúa como moderador de la incidencia de los recursos de adaptabilidad en las respuestas adaptativas. Mientras que, el meta análisis de Rudolph, Lavigne, Katz y Zacher (2017) pone de manifiesto que los recursos de adaptabilidad -planificación, exploración y toma de decisiones- a una carrera de grado facilitan la presencia de respuestas adaptativas frente a situaciones cambiantes. Asimismo, influyen positivamente en el compromiso académico de los estudiantes. En la misma línea, el estudio de Merino-Tejedor, Hontangas y Boada-Grau (2016) concluye que la confianza de los estudiantes en los procesos de adaptabilidad se correlaciona positivamente con el

compromiso, entendiendo que la naturaleza de ambos constructos, es decir, proactiva, positiva y constructiva, explica el vínculo encontrado.

En síntesis, se considera relevante estudiar el proceso de adaptación que llevaron a cabo un grupo de estudiantes universitarios como modo de ajustar las expresiones cognitivas, conductuales, afectivas y agénticas del compromiso académico manifestado durante el cursado virtual.

MÉTODO

La investigación desarrollada de carácter exploratoria y descriptiva se enmarca en un diseño cualitativo de investigación. El objetivo fue explorar y describir el compromiso académico vinculado al proceso de adaptación que los estudiantes desarrollaron a lo largo de la pandemia por COVID-19, en términos de recursos cognitivos, afectivos comportamentales y agénticos que desplegaron frente al aprendizaje en contextos educativos virtuales e inéditos.

Muestra

Los participantes del estudio fueron en total 61 estudiantes universitarios, 20 pertenecientes a la Licenciatura en Psicopedagogía y 41 matriculados en la Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Todos se encontraban cursando el tercer año de la carrera, por lo que compartían aspectos de sus trayectorias educativas puntuales, tal como haber cursado un solo año de manera presencial, y dos años de manera virtual. El promedio de edad se ubica en los 22,8 años ($SD=4,06$). Predominando el género femenino, siendo sólo 2 varones.

Cada sujeto fue informado del proceso de investigación y ofrecieron el consentimiento informado siguiendo los lineamientos pautados en el marco de un proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizaron narrativas personales breves. Específicamente, se les solicitó a los estudiantes que pudieran narrar las vivencias transcurridas durante los años 2020-2021 de cursado virtual. Se recomendó que enfatizaran en los recursos, pensamientos, comportamientos, emociones y acciones que emergieron y pusieron en marcha para responder a las condiciones cambiantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las narrativas fueron solicitadas a finales del 2021 mediante la aplicación Google Forms para enviar la solicitud y recoger las respuestas.

Se eligió tal instrumento de recolección de datos dado que la narración de la propia historia, académica en este estudio, permite dar sentido y coherencia a todo lo que se vive y experimenta durante los estudios de grado (Bernal y Cárdenas, 2009). Lo que cobra especial importancia en un momento en el que las transiciones están marcadas por la incertidumbre y los constantes cambios tecnológicos, culturales y sociales (González Lorente y Martínez Clares, 2016). Asimismo, Jones (2011) y Zhang y McNamara (2018) en lo concerniente al compromiso, puntualizan que las narrativas ayudan a comprender cómo los estudiantes construyen historias de transición en el proceso educativo y ayudan a contextualizar las teorías actuales que describen la participación en el aprendizaje de los jóvenes en situación de cambio.

Análisis de datos

Para codificar las respuestas y analizar las categorías emergentes de las voces de los estudiantes se utilizó el programa ATLAS.ti V8., siguiendo una lógica inductiva para guiar la categorización bajo los aportes sustanciales de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

RESULTADOS

Del análisis de datos emergieron dos categorías que muestran los procesos desarrollados por los estudiantes durante el cursado virtual en pandemia por COVID-19. A continuación, mostramos las interpretaciones realizadas junto a las voces de los estudiantes.

Novedad situacional, redefinición de estrategias y modos de interactuar

Comprometerse en contextos educativos virtuales fue para los estudiantes una situación impensada que movilizó recursos conocidos en nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje, como así también estrategias cercanas, pero nunca antes utilizadas. Admitieron con el pasar del tiempo que las maneras de estudiar iban mutando como respuesta a las interacciones que iban construyendo y co-construyendo junto a los otros a través de múltiples pantallas que mediaron los intercambios.

Los cambios vivenciados y las adaptaciones experimentadas son narradas como respuesta a una novedad situacional que impregnó las maneras de ser estudiante universitario. Cambios repentinos de las rutinas desarrolladas hasta entonces, adopción de nuevos modos de hacer junto a otros que hacían otras tareas en un aula-hogar, con sujetos que cumplían varias funciones a la vez, en tanto roles presentes en cada uno: estudiar, trabajar o hacer las tareas propias del hogar. En ese contexto los estudiantes expresaron lo siguiente:

Fue todo un desafío repensar modos para reorganizar el hecho de estudiar de forma virtual. En mi caso particular, tuve que retornar a mi provincia de procedencia y coexistir con otras 2 personas con tiempos, y responsabilidades particulares que se superponían con las mías, por lo que tuvimos que realizar varias veces instancias de diálogo para estructurar el espacio, los tiempos, la solidaridad, etc. (N1).

Para responder a las condiciones cambiante tuve que adaptarme principalmente al uso y manejo de las tecnologías como así también al trabajo en grupo que tanto me costaba, durante la virtualidad emergieron y pasé por todas las emociones primeramente por el enojo al tener que adaptarme a estas condiciones, la falta física con compañeros y docentes, la imposibilidad de rendir finales pero luego le fui mirando y buscando su lado positivo tales como el poder hacer uso de las clases grabadas, posibilidad de consultar sin tener que ir hasta la universidad, y el aprendizaje de la posibilidad de aprender por medio de la virtualidad como una nueva experiencia. Perseverancia, organización de tiempos y espacios de estudio, revisar la plataforma

EVELIA periódicamente (N2). Utilicé con más necesidad el trabajo y el acompañamiento con otras compañeras, también recurrí a muchos videos explicativos, o retomar clases. Emergieron emociones de aburrimiento o desinterés por momentos, o de dudas con respecto a mi desempeño. También fui mejorando en responsabilidad a la hora de asistir a las clases en mi propia casa y realizar las actividades. Así como persistencia a la hora de utilizar herramientas virtuales (N3).

En principio fue muy movilizador el hecho de no poder volver a pisar la universidad físicamente, estudiar con compañía, compartir un mate en la clase, etc., pero creo que todos hemos sacado provecho de esta “oportunidad”, que todos pudimos usar más recursos y obtener resultados interesantes y diferentes, ya que, al tener tantas plataformas, cada docente e incluso cada alumno pudo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus posibilidades, preferencias, etc. (N4).

Durante la virtualidad tuve que poner en práctica diversas estrategias y recursos en cuanto al modo de estudio, opte por leer y resumir los textos digitalizados, reemplazando a las fotocopias que usaba antes de este cambio; los trabajos en grupos, organizarnos y trabajar con otras alternativas totalmente diferente a la presencialidad, reuniones virtuales y realización de documentos por drive, entre otras. Pero dentro de todo, de lo difícil del cambio es algo que siempre enriquece y podemos llevar adelante (N5).

Fue necesario el uso de los recursos tecnológicos, tuve que adaptarme a estos y aprender a manejarlos. Yo creo que hoy en día y en un futuro van a ser uno de los recursos más importantes y fundamentales para trabajar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la virtualidad me generó ansiedad no llegar siempre con las lecturas y las fechas pautadas, este año me costó organizarme y comprometerme más que el año pasado que me resultó más fácil la cursada (N6).

Se observa en los comentarios de los estudiantes el esfuerzo y el tiempo que redoblaron y reorganizaron para adaptarse a una nueva modalidad de aprender en el ámbito universitario. Se comprometieron, aprendieron a usar múltiples plataformas para “*tomar la clase*” como ellos mismos expresan, para ir al encuentro con los otros tan habitual en presencia física pero distantes de repente. Se puede observar en las expresiones de los estudiantes un primer compromiso orientado a aprender las competencias tecnológicas.

Al respecto, Ferrarelli (2020) refleja en el concepto de panmedia, un juego de palabras entre transmedia y pandemia, que implica poner en marcha la mayor cantidad de caminos posibles y recursos digitales para poder aprender y enseñar. Implica aprender sobre el funcionamiento de nuevas plataformas virtuales, pero también disponer y contar con nuevas estrategias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, las adaptaciones van más allá de nuevas plataformas y acrecientan el desafío de readaptar conocimientos y estrategias a herramientas que ya se utilizaban fuera del ámbito educativo como las redes sociales. En este punto, Salas Bustos (2021) explica que, pese a ser calificadas como herramientas de ocio y espacios privilegiados de intercambio e interacción social, éstas redes pueden ser transformadas por los docentes y estudiantes en potenciales escenarios de aprendizaje. Asimismo, la brecha digital -no sólo acceso a los dispositivos sino también de conectividad- que evidenció y hasta profundizó la pandemia, obligó a docentes a recurrir a herramientas de mayor alcance con sus estudiantes para garantizar la continuidad pedagógica, siendo WhatsApp el recurso más utilizado (Anderete Schwal, 2022).

Lo expresado por los estudiantes, además, da cuenta de la ubicuidad de los aprendizajes, es decir, un tiempo de múltiples aprendizajes (Lion, 2019) y simultáneos de recursos digitales, de mejorar los procesos de autonomía y de autorregulación, como de gestionar espacios compartidos con la familia.

Asimismo, se lee en las respuestas de los alumnos cambios en modos de estudiar, asumiendo ser estudiantes estratégicos que en función del contexto van moldeando sus modos de aprender. De pasar a tomar apuntes en papel y con lapicera, a repasar la clase subida por el profe, hasta la foto de la pantalla o el clásico printscreen. Ser estratégicos y lograr una mayor autorregulación fueron puntos destacados por algunos alumnos en sus relatos:

Como recursos utilicé dispositivos con acceso a Internet como la computadora y el teléfono, usé servicios en línea de almacenamiento y trabajo colaborativo como puede ser el Google Drive y Canvas para la realización de diseños o infografías, tuve un uso menor del papel y de la toma de notas en soporte físico, fue reemplazado por el “repaso” de las clases, el diálogo reflexivo con mis compañeros sobre las mismas y la construcción a posteriori de resúmenes para la resolución de las actividades que se nos fueran propuestas (N7).

Al principio mucha incertidumbre de cómo iba a ser esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje, cambiaron los recursos que usaba normalmente como hoja y lapicera para tomar anotaciones en clase y paso a ser todo en la computadora, recurso que por momentos era complicado de usar, porque lo debía compartir con otros miembros de mi familia. Cómo estrategia use mucho el Google Drive y llamadas por Google Meet para realizar trabajos grupales, ya que no nos podíamos juntar de manera presencial (N8).

Utilicé Google Meet para juntarme con compañeras a estudiar y hacer actividades y me resulto mucho más fácil al no tener que movilizarme hasta la universidad, pude aprovechar mejor el tiempo desde mi casa (N9).

Una de las estrategias fue poder tomar anotaciones concretadas de las clases, buscar videos o información aparte. Además de seguir fuertemente el proceso de aprendizaje en grupo ya que ayudaba a no sentirme sola o complementaban lo que no entendía (N10).

Durso, et al., (2020) definen a las TAC -Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento- como las acciones que se despliegan sobre las herramientas tecnológicas, “poniéndola al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. Se trata de aprender a aprender, con autonomía digital” (p. 84). Además, enfatizan que, si los estudiantes participan activamente en torno a los diversos dispositivos tecnológicos y se implican en procesos colaborativos, como los alumnos del presente estudio, su uso favorece la comprensión y la autorregulación, dos aspectos claves del compromiso cognitivo y de ser estudiantes estratégicos, es decir, van

decidiendo a lo largo del proceso de aprendizaje qué recursos utilizar. Así lo mencionaba una estudiante *“voy tomando diferentes tipos de recursos para mantenerme lo más conectada posible y poder entender el significado de cada parte de mi recorrido por la carrera”*.

No obstante, también se aprecia en sus narraciones algunas dificultades para organizarse y concentrarse a pesar de tener más tiempo y algún margen de desvinculación de momento. Sentían postergar tareas para más adelante en una estructura donde percibían tener todas las horas por delante para concluir tareas académicas, aunque a lo largo percibían perder el rumbo en la carrera.

Dilataba mucho el estudio y las tareas, sentía que tenía todo el tiempo del mundo por delante, ese postergar me llevó con el tiempo a repensar cómo organizarme para no perder las materias y no poder cursar el próximo cuatrimestre (N11).

La virtualidad sacó lo peor y lo mejor de mí, me costó adaptarme, mucho tiempo y poco compromiso, pero me fui haciendo y mis amigas- compañeras aportaron mucho para que me sea más fácil todo (N12).

Como lo puntualizan Veytia-Bucheli y Sánchez-Macías (2021), la procrastinación o los comportamientos esquivos estuvieron presentes también durante la pandemia, asociado a un mayor uso de las TIC- Tecnologías de la Información y la Comunicación- y la modalidad de cursado virtual. En particular, el estudio de Aspée, González y Herrera (2021) refleja que los procesos de desvinculación se asocian a la ausencia de acciones que permiten autorregular los tiempos para el desempeño junto a la tendencia a postergar el inicio de determinadas tareas. Frente a lo cual los estudiantes exponen que tanto el sostén de los otros, como el clarificar las metas, los ayudó a encauzar los esfuerzos orientados a iniciar y concluir las tareas.

En esta parte fue fundamental la predisposición de las docentes, ya que nos ayudaron y orientaron en todo el recorrido de la materia (N13).

En esta oportunidad destaco la importancia que tuvieron mis pares en esta ocasión, ya que no solo afianzamos nuestro vínculo, sino que resultaron un soporte en todo momento tanto desde lo afectivo como en lo académico, pudiendo realizar intercambios frente a las dificultades y un apoyo, cariño y empatía constantes (N14).

La virtualidad es algo que me cuesta, pero voy tomando diferentes tipos de recursos para mantenerme lo más conectada posible y poder entender el significado de cada parte de mi recorrido por la carrera (N15).

El primer año que me tocó la virtualidad, se me complicó mucho, me costó gran parte del año adaptarme a esta modalidad.

También, pasaba, que soy de un pueblo y la señal de internet era muy débil, también fue algo que me jugó en contra. Hasta hoy en día, no me acostumbro del todo a esta virtualidad, no veo la hora de comenzar presencial. También pienso que hemos perdido muchos hábitos en cuanto a estudios, trabajos, parciales, que en la presencialidad lo teníamos muy presente (N16).

Actualmente seguimos utilizando las videollamadas para realizar las actividades en grupos ya que no todas somos de la misma ciudad, y nos incentivamos entre todas para que sea lo más valioso posible y tener el mejor resultado, queremos aprovechar este tiempo, no perder, no estancarnos en la carrera, lo tenemos claro (N17).

En las voces de los estudiantes se evidencia, por un lado, que la calidad de las relaciones interpersonales con docentes y pares es fundamental para el aprendizaje (Rucinski, Brown, y Downer, 2018) y los procesos de adaptación puestos en marcha durante la virtualidad. Asimismo, Tackie (2022) expone que los estudiantes no solo se benefician de las conexiones emocionales de apoyo con los profesores, sino que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes también aumentan los sentimientos de autoeficacia y bienestar. Incluso, plantea que, en momentos de mucho estrés, como el expresado por los alumnos de este estudio, el apoyo de compañeros y profesores ayuda a mantener el compromiso. Por otro lado, se destacan diversas estrategias volitivas (Corno, 1993; Kuhl, 1985) que los estudiantes activaron antes distracciones y barreras personales o ambientales, por ejemplo, incrementar el esfuerzo para perseverar en la tarea y alcanzar determinados objetivos. Comportamientos que Corno (1993) y Filsecker y Kerres (2014) definen en el marco de un

compromiso volitivo, como a una energía que conduce a realizar lo necesario a fin de lograr las metas propuestas, a pesar de las dificultades o la disminución del compromiso por un tiempo transcurrido.

En síntesis, el compromiso académico en virtualidad es un proceso de adaptación paulatino y continuo que los estudiantes fueron moldeando ante situaciones inesperadas e inusuales, activando diversidad de recursos y nuevas habilidades para responder a las exigencias planteadas por la nueva modalidad de cursado (López-Aguilar, Álvarez-Pérez y Ravelo-González, 2022). Implicó cambios de estrategias de aprendizaje a nivel cognitivo junto a un mayor esfuerzo para autorregular los tiempos de aprendizaje y los espacios compartidos. Asimismo, un ajuste en las manifestaciones cognitivas, una nueva manera de interaccionar con los otros, para seguir participando, aprendiendo y no perder el vínculo en la virtualidad.

Comunidades de aprendizaje, emociones y co-agencia

Las emociones están presentes en cada momento de la vida de los sujetos, en las transiciones, en las primeras veces o en situaciones tanto agradables como desagradables. No escapan a una situación inédita y atípica la presencia de ellas como manifestación de los sentires producto de las modificaciones y la trastienda de los cambios repentinos. En las expresiones de los estudiantes se puede advertir un primer momento de agotamiento emocional, experimentan emociones desagradables frente a la amenaza, a decir de ellos: “perder el año académico”, como el miedo, la tristeza y problemas relacionados al estrés:

Creo que fue un conjunto de muchos aspectos, el adaptarse a la tecnología al no encuentro cara a cara, la imposibilidad de sentir los aprendizajes a lo que se estaba acostumbrado, por eso había que saber manejar nuestros aspectos emocionales, que el encierro nos proporcionó (N18).

Me genera ansiedad y estrés, me desmotiva estar en frente de una pantalla. Fue un momento de mucha incertidumbre y angustia, el verdadero apoyo fue el grupo de facu-amigas, tiramos para el mismo lado, seguir y terminar (N19).

Y en relación a mis comportamientos y emociones, puedo hablar en primer lugar de cansancio mental más que nada, estar frente a una computadora o celular sin estar acostumbrado es complicado, esto desató frustración, estrés, negación frente a propuestas que nos daban los docentes, ansiedad, etc. (N20).

Se observan en los comentarios de los estudiantes un sinfín de emociones como producto de un cambio inesperado, es decir, de pasar a tener clases presenciales a estar mediadas por computadoras y celulares. Al respecto, Fernández Poncela (2021) describe que, cuando hay ruptura de la cotidianeidad y, por ende, del funcionamiento habitual, los sujetos desarrollan en consecuencia diferentes efectos psicológicos, tales como, cansancio y agotamiento; sentimientos de ansiedad, miedo, tristeza, incertidumbre; desorganización en sus relaciones familiares y en sus relaciones sociales. Particularmente, Losada y Lanuque (2021) hablan de tecnoestrés para referirse a la respuesta no adaptativa para tratar con las nuevas tecnologías de manera saludable, agotamiento y cansancio que los estudiantes sintieron frente a una multiplicidad de exigencias a la hora de acomodarse a los nuevos modos de aprender en tiempos de pandemia.

Asimismo, las emociones expresadas por los estudiantes al inicio de la pandemia fueron para algunos el comienzo de un proceso de desvinculación, de mayor apatía y desinterés, que los llevó por momentos a querer dejar los estudios superiores, o hacer un impás hasta que vuelva la presencialidad:

Muchas veces pensé en dejar, no podía conectarme, organizar los tiempos para estudiar. Estar con la familia. Internet que se caía, era todo muy difícil, muy triste estar solos y aislados (N21).

No lograba interesarme por las claves virtuales, muy frías, sin intercambios. Creo que por momentos no quería seguir, pero gracias al sostén de la familia y compañeros pude continuar. Aquí estoy (N22).

Se deja entrever en las voces citadas que las dificultades de adaptarse a la nueva modalidad virtual se unen a sentimientos que ponen en duda el deseo de seguir estudiando. Al respecto, Santana, Medina y Feliciano (2019) consideran que la capacidad de adaptarse a las diversas realidades de la vida universitaria, supone responsabilidad en la toma de decisiones, explorar nuevas alternativas, adquirir nuevas habilidades y tener la confianza de poder lograrlo. Cuando esas iniciativas no están presentes o fallan en alguna medida, predominan las dificultades para establecer vínculos, o crece la sensación de estar aislados. Rausch y Hamilton

(2006) exponen que los sujetos se plantean la desvinculación académica, como una manera de liberarse de presiones y emociones que no pueden controlar.

No obstante, se encuentra entre las narraciones comentarios que indican la conformación de redes sociales muy fuerte. Nuevas relaciones y grupos ya no físicos sino virtuales para mantener el vínculo y fortalecer el compromiso académico. Encuentros virtuales signados por tomar la decisión de acompañar un proceso de cambio. Así lo expresan:

Tuvimos que tener en cuenta muchas cosas del contexto ya sea nuestro como alumnas, la forma de comunicarnos con las docentes y también para pensar las actividades. Durante la virtualidad, surgió incertidumbre porque no sabíamos que íbamos a hacer y como lo íbamos a hacer. Creo que durante la virtualidad uno de los recursos clases fue el trabajo por pareja pedagógica y en equipo, no fue un año fácil para nadie (N23).

Y recién a inicios del 2021 como que esto de la virtualidad se volvió cotidiano. Más adaptados, aprendimos a trabajar mediados por una computadora, realizamos encuentros académicos y no tanto (nos juntábamos a tomar mate y charlar) para sentirnos acompañados. Fue muy lindo descubrir modos nuevos de estar conectados. Fue un gran apoyo tener cerca a los profesos y a los compañeros (N24).

Durante la virtualidad utilicé recursos tecnológicos que tuve a mi alcance...a todos me tuve que adaptar, aprender a manejar, conocer aplicaciones que desconocía, pero al fin y al cabo ya me adapté en estos últimos dos años de acceso virtual, cambió el contacto físico, pero me resultó más significativo desde mi aprendizaje individual, más confianza, más motivación. Encontré una red hermosa de compañeros que estaban siempre para consultas al igual que los docentes, por celular, Classroom, Google Meet (N25).

Me sirvió mucho participar de foros donde se debatieron distintos temas y también la creación de un grupo de WhatsApp con todas las personas que formábamos parte de la cátedra, donde nos pasamos información, consultábamos dudas, etc. (N26).

En ese aprender a usar nuevos recursos digitales, los estudiantes fueron conformando nuevas comunidades de aprendizajes virtuales, que a decir de Aparici y Osuna (2013) permiten consolidar la comunicación en el ciberespacio y mantener interacciones sociales, una vez consolidadas las habilidades en torno a las tecnologías digitales. En esos espacios, Salas Bustos (2021) postula que los sujetos interactúan, comparten, cooperan, producen e intercambian conocimientos. Es decir, estudiantes y docentes flexibilizan los contextos de enseñanza y crean diferentes maneras de interactuar. Aunque, el apoyo social a los estudios no se limita a los miembros de la comunidad universitaria. Donde, el acompañamiento de la familia es crucial. Al respecto, Koob, et al. (2021) consideran que las instituciones de educación superior también podrían considerar medidas adecuadas para fortalecer el tejido social no universitario de sus estudiantes, como la familia.

Torres-Escobar y Botero (2021) proponen, además, que la creación de comunidades de aprendizaje es una estrategia que los estudiantes usan para apoyarse y sostener los procesos de aprendizaje, tal como lo expresan los estudiantes de este estudio. Participar en diversos espacios o redes, tales como grupos de WhatsApp o utilizar diversas plataformas para interactuar, incrementa la participación, el sentido de pertenencia y por ende el compromiso académico se retroalimenta positivamente. Los estudiantes del estudio encuentran que la comunidad virtual es un espacio para compartir objetivos, y en el cual se traman consensos, soluciones y prioridades para alcanzar sus metas académicas. Así lo expresan:

La realidad que es todo fue más llevadero por los intercambios sostenidos en virtualidad, grupo por todas partes, en el celular, a través de plataformas, donde no solo estamos nosotros, los estudiantes, sino también los docentes (N27).

Los intercambios virtuales, los debates, el compartir información, para encontrar rumbos, me hizo sentir más motivado, en un momento sentí que todos estamos en la misma, queríamos lo mismo, seguir curando, no perder el año. La ayuda de los docentes y mis compañeros fue clave (N28).

Que decir, fuimos grupo, trabajamos a la par, creo que otra manera de hacer educación virtual no hay, el aislamiento de por sí genera tristeza entonces los encuentros eran necesarios (N29).

Además, las comunidades de aprendizajes virtuales son pensadas por los alumnos como un contexto para desarrollar la co- agencia o agencia colaborativa, es decir, un entorno de aprendizaje donde estudiantes y profesores, trabajan juntos (OECD, 2019). En esos entornos, los estudiantes se convierten en co-creadores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, aportan información, discuten y son parte de la estructura que van tomando las clases virtuales, en sus palabras “los docentes nos escuchaban mucho, usaban recursos que proponíamos” “se dejaban enseñar aplicaciones” y “por primera vez, un docente tomó una idea mía para generar una actividad”.

Claramente, los estudiantes proponen alternativas para llevar a cabo las clases virtuales y ayudan a moldear el contexto para auto-motivarse e ir en busca de sus metas académicas, dos características relevantes, que destaca Salas Bustos (2021) dentro de las comunidades de aprendizajes virtuales. Es decir, activan competencias adecuadas para responder a las exigencias que plantean las nuevas situaciones. Se adaptan, siendo flexibles, para actuar frente a la incertidumbre, responsabilizándose de sus proyectos, lo que da cuenta de un compromiso, como agencia personal, de los estudiantes (Kahn, 2017).

En síntesis, las emociones como respuesta a contextos inusuales de enseñanza y de aprendizaje, si bien generan momentos de desvinculación académica con los estudios, se presentan como la situación a partir de la cual los estudiantes se redescubren en otros roles, de hacer y proponer nuevos modos de mantener intercambios y la participación, manifestaciones del compromiso comportamental, de ir al encuentro con los otros y conformar nuevas comunidades.

En las cuales se entretienen nuevos compromisos y metas, y acciones conjuntas para lograrlas, proponiendo alternativas desde la agencia personal o colaborativa.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación parte del objetivo de explorar el compromiso académico vinculado al proceso de adaptación que los estudiantes universitarios desarrollaron a lo largo de la pandemia por COVID-19, en términos de recursos cognitivos, afectivos, comportamentales y agénticos que desplegaron frente al aprendizaje en contextos educativos virtuales e inéditos.

Los resultados encontrados muestran que el compromiso de los estudiantes no puede ser considerado como un constructo estático sino fluctuante en el tiempo y en respuesta a los acontecimientos que tienen lugar no sólo en el contexto de aprendizaje sino en lo social, tal como una pandemia. Lo cual se encuentra en consonancia con los planteos de Kahu (2013).

Asimismo, como metaconstructo, sus cuatro manifestaciones fueron mutando como respuesta a un nuevo escenario de enseñanza y de aprendizaje mediado por las TIC. Donde se pudo apreciar el esfuerzo y el tiempo que les llevó a los estudiantes lograr acomodar y adaptar modos de hacer y sentirse presentes en el trayecto de los dos años cursados de manera virtual, un proceso que define el estar comprometidos según Kuh (2009). Se destaca el uso de otras estrategias de aprendizaje más relacionadas al uso de recursos virtuales, como retomar videos o apuntes online; la autorregulación de los tiempos de aprendizaje; la creación de nuevos espacios de interacción y participación ligados al ciberespacio, más asociados a espacios de recreación antes de la pandemia y descubiertos como herramientas educativas durante el confinamiento; y, la creación de comunidades de aprendizaje virtuales, como espacios flexibles para expresar dudas, inquietudes y consultas entre estudiantes y docentes. Claras manifestaciones de los aspectos cognitivos y conductuales del compromiso y coincidentes con los resultados encontrados en diversos estudios (Tackie, 2022; López-Aguilar, et al., 2022; Koob, et al., 2021) y contrarios a los hallados por Wu y Teets (2021), en tanto concluyen que la motivación y la autorregulación disminuyeron, en parte, porque la pandemia hizo que fuera más difícil concentrarse en los estudios y porque los entornos domésticos de los estudiantes no eran propicios para el aprendizaje autorregulado.

No obstante, en este estudio se encuentra que las estrategias volitivas o el compromiso volitivo fue clave para hacer frente a las dificultades expuestas por Wu y Teets (2021), en tanto permitieron sopesar las dificultades contemplando otros modos de organizar el estudio y de mantener las relaciones interpersonales

a través de conexiones virtuales que los llevaron a incrementar el esfuerzo para alcanzar determinados objetivos (Corno, 1993; Koob, et al., 2021). Estrategias claves en el proceso de adaptación de los estudiantes universitarios estudiados para mantenerse comprometidos.

También, se resalta entre los resultados encontrados el apoyo de los otros en los procesos de adaptación, sobre todo cuando las emociones opacan el camino y la apatía se hace aún más presente junto a los deseos de desvinculación. En esas circunstancias los estudiantes conformaron nuevas redes, como comunidad de aprendizajes virtuales, donde la familia tiene un rol muy importante en el soporte social ofrecido, coincidente con lo encontrado en el estudio de Koob, et al. (2021) y en la investigación de Zhang, et al. (2021) al concluir que la adaptabilidad afecta directamente el compromiso, es decir, los estudiantes que tienen una mayor adaptabilidad se esforzaron para hacer frente a nuevos desafíos, realizar un seguimiento de su trabajo académico y ajustar sus comportamientos para gestionar nuevas tareas de aprendizaje. Incluso adaptarse con éxito ayudó a los estudiantes a sentirse efectivos y capaces de lograr metas académicas, percibir el apoyo de los maestros y compañeros y, por lo tanto, producir emociones agradables y disminuir las emociones negativas en el aprendizaje.

Se destaca, asimismo, entre los resultados hallados la puesta en valor de la agencia personal y colaborativa presentes dentro de la conformación de nuevos grupos, comunidades y modalidades de trabajo virtual. Actitud proactiva que actuó como fuente para seguir vinculados e interesados con sus estudios, proponiendo alternativas de acciones y nuevos comportamientos para mantener el compromiso y no perder el año académico. Propuestas individuales y grupales que surgieron en un contexto volátil, pero cruciales para adaptarse y mantener la participación académica. Al respecto, el estudio de Al-Jarf (2020) considera que la agencia es lo opuesto a la impotencia, definida como la capacidad de tomar iniciativas con un claro propósito y ante un miedo percibido, la posibilidad de no poder completar sus cursos según lo planeado por la pandemia de COVID-19. Por su parte, la investigación de Chiu (2021) concluye que la ayuda directa del profesor en el aprendizaje en línea, es fundamental para que los estudiantes puedan asumir sus agencias en el aprendizaje, iniciar y mantener comunicaciones multimodales significativas y desarrollar la comprensión conceptual a través del compromiso activo con los recursos digitales.

Por último, a futuro será importante seguir investigando las implicaciones que los procesos de adaptabilidad tienen en el compromiso académico de los estudiantes de nivel superior, incluir diseños cuantitativos de investigación, con mediciones estandarizadas para profundizar los resultados encontrados de cara a un nuevo escenario de enseñanza y de aprendizaje en la bimodalidad. Se vuelve imprescindible propiciar escenarios educativos más comprensivos y funcionales que se adecuen a las necesidades y posibilidades educativas en el escenario actual. Sin dejar de lado la necesidad de que la educación no se limite al contexto presente y necesidades del aquí y ahora, sino que pueda proyectarse en diversos escenarios, e incorporar lo aprendido durante la educación remota de emergencia.

REFERENCIAS

- Abello R., Díaz, A., Pérez, M. V., Almeida, L., Lagos, I., González, J. y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Al-Jarf, R. (2020). Distance learning and undergraduate Saudi students' agency during the Covid-19 Pandemic. *Series IV: Philology and Cultural Studies*, 13(62), 37-54. <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2020.62.13.2.4>
- Alrashidi, O., Phan, H. y Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41- 52. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Anderete Schwal, M. (2022). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 18-30. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.687>

- Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Aspée, J., González, J. y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1116>
- Ayouni, A., Hajje, F. Maddeh, M. y Alotaibi, S. (en prensa) Innovations of materials for student engagement in online environment: An ontology, *Materials Today: Proceedings*. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.03.636>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 1-26. www.annualreviews.org
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bernal, A. y Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de Educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94371/103001>
- Caramés Boada, M. (2013). Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 199-210). Madrid: Morata.
- Chau, C. y Saravia, J. C. (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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80434236003>
- Chiu, T. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), S14-S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. V-IX). New York: Springer
- Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.). *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22. <https://doi.org/10.2307/1176169>
- Durso, G., Tomaghelli, E., Varela, J.N., Bustichi, G.S. y Pollicina, L. (2020). Aprender con tecnología en época de pandemia. *Revista de la Facultad de Odontología, XX Jornadas Científicas de la Facultad de Odontología, XVIII Jornadas para Jóvenes Investigadores y X Jornadas para Estudiantes Integrantes de Proyectos. UNLP*. <http://edici.unlp.edu.ar/handle/10915/130999>
- Fernández Poncela, A. M. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Ferrarelli, M. (2020). Educación: de la pandemia a las estrategias panmedia. *Entrevista*. Disponible en <https://sangre.com.ar/2020/04/27/educacion-de-la-pandemia-a-las-estrategias-panmedia/>
- Filsecker, M., y Kerres, M. (2014). Engagement as a Volitional Construct: A Framework for Evidence-Based Research on Educational Games. *Simulation & Gaming*, 45(4-5), 450-470. <https://doi.org/10.1177/1046878114553569>
- Finn J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredricks, J. A., Filsecker, M. y Lawson, M. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- González Lorente, C., y Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
- Hamtiatux, A., Houssemand, C., y Vrignaud, P. (2013). Individual and career adapt-ability: Comparing models and measures. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 130-141. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.006>
- Jones, J. (2011). Narratives of Student Engagement in an Alternative Learning Context. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 219-236. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.586299>
- Kahn, P.E. (2017). Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, 30(1), 53-68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Koob, C., Schröpfer, K., Coenen, M., Kus, S., y Schmidt, N. (2021) Factors influencing study engagement during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study among health and social professions students. *PLOS ONE* 16(7), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255191>
- Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Springer- Verlag
- Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589.locale=es>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R. y Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237-255. <https://doi.org/10.6018/rie.463811>
- Losada, A. y Lanuque, A. (2021). Tecnoestrés en ambientes universitarios y su impacto en la ansiedad adolescente. *Actualidad Psicología*, 507. <https://www.actualidadpsicologica.com/numero/dependencia-tecnologica-no-507-junio-de-2021/>
- Martin, A.J., Nejad, H.G., Colmar, S., y Liem, G.A.D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. y Boada- Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>
- OECD (2019). Student agency for 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rausch, J., y Hamilton, M. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317-334. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1676>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

- Reeve, J. y Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities, *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>.
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143 - 161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. y Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rudolph, C.W., Lavigne, K.N., Katz, I.M., y Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta- analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151-173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.003>
- Salas Bustos, D. A. (2020). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 36-42. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Santana, L., Medina, P., y Feliciano, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423-440. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Sotelo, M. A., Vales García, J. J., y Serrano Encinas, D. M. (2010). Perfil motivacional de estudiantes que cursan materias en modalidad virtual-presencial y su relación con el rendimiento académico. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/areatematica07/ponencias/1120-F.pdf>
- Tackie, H.N. (2022). (Dis)Connected: Establishing Social Presence and Intimacy in Teacher– Student Relationships During Emergency Remote Learning. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/23328584211069525>
- Torres-Escobar, G. A., y Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28), 54–76. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1816>
- Veytia-Bucheli, M. G. y Sánchez-Macías, A. (2021). Procrastinación en internet en educación superior a distancia. *RIIED*, 1(1), 7-19. <https://www.riied.org/index.php/v1>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204-319
- Wu, F. y Teets, T. (2021). Effects of the COVID-19 Pandemic on Student Engagement in a General Chemistry Course. *J. Chem. Educ.*, 98(12), 3633–3642. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00665>
- Zhang Z., Hu W., McNamara O. (2015). Undergraduate student engagement at a Chinese university: a case study. *Educ. Assess. Eval. Account.* 27, 105–127. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9213-x>
- Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., Goetz, T., y Parks-Stamm, E. J. (2021). Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion. *Frontiers in Psychology*, 11, 633265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265>
- Zhang, Z. y McNamara, O. (2018). Undergraduate Student Engagement Theory and Practice in China and the UK. Singapore. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1721-7>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2