

# Prueba piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro para personas estudiantes nuevas de la Universidad LCI VERITAS, Costa Rica

Pilot Test of the Comprehensive Training Program: Designing My Future for  
New Students at LCI VERITAS University, Costa Rica

Teste piloto do Programa de Treinamento Integral: Projetando Meu Futuro  
para novos alunos da Universidade LCI VERITAS, Costa Rica

Raquel Bulgarelli-Bolaños

Universidad Veritas, San José Costa Rica

 <https://ror.org/049sdnw14>

Universidad Nacional, Heredia Costa Rica

 <https://ror.org/01t466c14>

 <https://orcid.org/0000-0002-8811-9625>  
raquel.bulgarelli@veritas.cr

RECIBIDO: 12 de noviembre de 2024 / ACEPTADO: 25 de marzo de 2025

## Resumen

**Objetivo:** Evaluar los principales resultados de la aplicación de la prueba piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro, específicamente del MOOC *Tiempo para todo*, a estudiantes de primer cuatrimestre de la Universidad LCI Veritas. **Metodología:** Es un estudio mixto bajo un diseño explicativo secuencial. Se consideraron datos cuantitativos recolectados en la encuesta de evaluación y un instrumento de hábitos de organización del tiempo (post y pretest), para luego profundizar, con datos cualitativos de esta evaluación, los productos del curso y la información de las entrevistas a docentes. La fuente principal fue el estudiantado participante (n=161) y las otras fuentes fueron dos docentes representantes de los cursos participantes de la prueba piloto y 483 documentos. **Resultados:** Existe una alta calidad pedagógica y un incremento en las competencias esperadas de organización del tiempo. El 76% del estudiantado presenta alta satisfacción, en especial, en los recursos de aprendizaje, diseño instruccional y contenidos. De hecho, el 86% del estudiantado recomendaría el MOOC a otro par, además, el 87% de la población consiguió al final del MOOC una alta frecuencia en hábitos de organización del tiempo, principalmente, en la planificación. **Conclusiones:** Los resultados del pilotaje del MOOC *Tiempo para todo* se evalúan como altamente positivos tanto en la formación del estudiantado como para el trabajo del profesorado y la Oficina de Orientación. Se recomienda su aplicación en todas las carreras de la universidad, planificar acciones para mejorar la motivación del estudiantado y enfatizar más en el uso de estrategias de organización del tiempo.

**Palabras claves:** distribución del tiempo, adaptación del estudiante, orientación pedagógica y enseñanza superior.

## Abstract

**Objective:** To evaluate the main results of the application of the pilot test of the Comprehensive Training Program: Designing My Future, specifically the MOOC Time for Everything, to first-semester students at LCI Veritas University.

**Methodology:** This is a mixed-method study using a sequential explanatory design. Quantitative data collected in the evaluation survey and an instrument of time management habits (post- and pre-test) were used. Qualitative data from this evaluation, course products, and information from interviews with instructors were then used in-depth. The primary source was the participating students (n=161), while the other sources were two instructors representing the courses participating in the pilot test and 483 documents. **Results:** There is a high pedagogical quality, and the expected time management skills increased. 76% of students were highly satisfied, especially with the learning resources, instructional design, and content. In fact, 86% of students would recommend the MOOC to another peer, and 87% of the population achieved a high frequency of time management habits at the end of the MOOC, mainly in planning. **Conclusions:** The results of the Time for Everything MOOC pilot are evaluated as highly positive for both student training and the efforts of faculty and the Guidance Office. Its implementation is recommended across all university programs, with actions at enhancing student motivation and placing greater emphasis on effective time management strategies.

**Keywords:** time allocation, student adaptation, pedagogical guidance, and higher education.

## Resumo

**Objetivo:** Avaliar os principais resultados do teste piloto do Programa de Treinamento Integral: Projetando Meu Futuro, especificamente o MOOC Tempo para Tudo, para alunos do primeiro semestre da Universidade LCI Veritas. **Metodologia:** Trata-se de um estudo misto com delineamento explicativo sequencial. Foram considerados dados quantitativos coletados da pesquisa de avaliação e de um instrumento de hábitos de gerenciamento de tempo (pós e pré-teste) e, então, com dados qualitativos dessa avaliação, os produtos do curso e as informações das entrevistas com os professores foram explorados em profundidade. A principal fonte foram os alunos participantes (n=161) e as demais fontes foram dois professores representantes dos cursos participantes do teste piloto e 483 documentos. **Resultados:** Há uma alta qualidade pedagógica e um aumento nas habilidades esperadas de gerenciamento de tempo. 76% dos alunos estão muito satisfeitos, especialmente com os recursos de aprendizagem, o design instrucional e o conteúdo. De fato, 86% dos alunos recomendariam o MOOC a outro colega, e 87% da população atingiu uma alta frequência de hábitos de gerenciamento de tempo ao final do MOOC, principalmente no planejamento. **Conclusões:** Os resultados do piloto do MOOC Tempo para Todo são avaliados como altamente positivos tanto para a formação dos alunos quanto para o trabalho dos professores e do Gabinete de Orientação. Sua aplicação é recomendada em todos os cursos universitários, planejando ações para melhorar a motivação dos alunos e dando maior ênfase ao uso de estratégias de gestão do tempo.

**Palavras-chave:** alocação de tempo, adaptação do aluno, orientação pedagógica e ensino superior.

## Introducción

En Costa Rica, se están viviendo secuelas negativas producto de las constantes interrupciones de los últimos años. Primero, por la huelga del 2018 en contra de la reforma fiscal, en la que sindicatos del sector educativo participaron por aproximadamente tres meses, incluso el 74% de personas encargadas de estudiantes de la época, encuestadas por Román y Murillo (2019, párr. 3), “indica que la educación de al menos uno de sus hijos se vio afectada por la huelga y un 58% afirmó que el grado de afectación fue mucho”.

En segundo lugar, se destacan los recortes de contenidos como estrategia de retención realizada por el Ministerio de Educación debido a la emergencia del COVID 19, en la que primó la conexión con las instituciones educativas, en lugar del seguimiento estricto del currículum. Al respecto, la ministra del momento, Guiselle Cruz, en el Seminario Universidad, comentó que:

El tema de la priorización de los contenidos no vistos tiene que pasar por el año 2020, 2021 y probablemente el 2022. Esto no se ajusta de la noche a la mañana. Esto tiene que ser un ajuste y una acción sostenida en el sistema educativo. También los que salen de quinto año y que ingresan a la educación superior. La educación superior no los puede recibir con las mismas demandas porque hay que hacer un proceso de nivelación. (Cordero, 2020, párr.16)

Por tanto, las universidades se han enfrentado al gran reto de recibir generaciones estudiantiles marcadas por el apagón educativo en los últimos años, es decir, por un contexto en el que la educación, en cuanto a calidad y acceso, se encuentra gravemente afectada. En respuesta, la educación debe ser un proceso que potencia el desarrollo humano y la labor orientadora en este proceso está enfocada en la intervención desde principios de prevención, desarrollo y promoción social, la cual, dentro de un marco educativo y desde la Oficina de Orientación de la Universidad LCI Veritas, tiene como parte de su misión promover la permanencia académica.

Para ello, las personas profesionales en esta área deben innovar y buscar nuevas formas de atender al estudiantado, donde utilicen la tecnología como su aliada para derrotar las dificultades del apagón educativo en todos los niveles de aprendizaje. En el periódico La República, Madriz (2023) hace hincapié en las consecuencias de los acontecimientos de los últimos años en el sistema de educación superior costarricense:

Estos problemas de aprendizaje no solo tienen consecuencias en primaria y secundaria, ya que de diez estudiantes que quieren ingresar a la universidad, seis no lo logrará, y los que llegarán a la educación superior tendrán problemas para adaptarse los primeros años, hasta con posibilidad de repitencias. (párr. 10)

En consecuencia, desde el 2021 el estudiantado de secundaria ha ingresado a la Universidad LCI Veritas (institución protagonista de este artículo), en palabras de una persona docente, “con dificultades en competencias básicas para carreras de diseño como lectoescritura, lógico matemática y coordinación visomotora” (O. Ruiz, comunicación personal, 5 de setiembre de 2022), lo cual ha generado mucha frustración en las personas estudiantes de primer ingreso.

En relación con lo anterior, el Programa Estado de la Nación (2023), en el último Informe del Estado de la Educación, afirmó que la reprobación de cursos universitarios genera repercusiones negativas en el estado emocional del estudiantado, ya que “más de un 40% de los consultados manifiestan haber experimentado sensaciones depresivas”, y que estos rezagos se deben, en parte, a “las endebles bases recibidas en la secundaria y por el proceso de adaptación a la vida universitaria, sobre todo a los de niveles iniciales de carrera”, pero también a que “más de una tercera parte confesó tener deficientes hábitos de estudio” (p. 42).

Las dificultades mencionadas han obstaculizado el proceso de enfrentamiento a las demandas académicas del estudiantado LCI Veritas en los últimos años, y también generaron una sobresaturación en la solicitud de apoyo individual para la Oficina de Orientación de la institución. En otras palabras, las consecuencias de este apagón educativo se ven reflejadas también en la operación de la Oficina de Orientación LCI Veritas, en la cual se pasó de ejecutar 47 sesiones individuales al cuatrimestre (III cuatrimestre de 2018) a 155 sesiones (III cuatrimestre de 2023), a cargo de solo una sola persona profesional.

En suma, el último análisis realizado en torno al perfil de las personas que solicitan el servicio de orientación individual reveló que los factores protectores académicos, como la autorregulación y la organización del tiempo, son significativamente más bajos para aquellas personas que interrumpieron sus estudios, quienes también presentan un rendimiento académico menor.

En respuesta a esta problemática, la Oficina de Orientación de la Universidad LCI Veritas decidió migrar de un modelo de intervención por consulta a un modelo de intervención por programas con apoyo tecnológico, en el año 2021. Por tanto, en conjunto con el diseñador instruccional de la universidad, se construyó el Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro, proceso de Orientación promotor de la permanencia y el éxito educativo en el colectivo de primer ingreso.

Este programa consiste en la construcción y mediación de tres MOOC (*Massive Online Open Courses*), cada uno con 12 horas de duración, cuatro módulos y diferentes recursos y actividades de aprendizaje virtuales, para fomentar competencias relacionadas con la organización del tiempo, la autorregulación académica y el manejo del estrés durante todo el primer año de la carrera universitaria.

Los antecedentes referentes a aplicaciones de MOOC, para la promoción de la permanencia académica universitaria, son escasos. Si bien es cierto que la modalidad MOOC no es nueva, las investigaciones referentes a este tema aún tienden a ser más monográficas o bibliométricas, y no suelen referirse a su potencial como estrategias de apoyo.

Diferentes investigaciones, referentes al tema, indican que los MOOC tienen una base pedagógica fuerte (Roig et al., 2014), una tasa de permanencia y alcance de universalización bajo (Poy y González, 2014; Cabero et al., 2014), importancia educativa en la difusión de contenidos abiertos, extensión universitaria, apoyo tutorial y formación docente (Vázquez y López, 2014), y potencial para fomentar la autorregulación (Bartolomé-Pina y Steffens, 2015).

Además, autores recientes afirman que, a nivel iberoamericano, los MOOC han crecido y se reconocen como ventajosos para obtener competencias (Díaz et al., 2017). Asimismo, consideran que es necesario investigar y sistematizar las experiencias, buscar recursos institucionales y apoyo técnico para promover el éxito de cursos con 100% de virtualidad (Esquivel et al., 2023), y que aún se requiere mucho trabajo en la investigación y creación de MOOC accesibles (Ríos, 2017). Sin embargo, en cuanto a investigaciones que analicen la calidad y el alcance de las competencias en MOOC, existen vacíos relacionados con apoyos educativos para poblaciones de primer ingreso universitario y muchos más, desde la disciplina de Orientación, como un proceso para el fortalecimiento de la permanencia académica.

Este artículo se centra en la evaluación de la prueba piloto de este programa, enfocado en el MOOC *Tiempo para todo*, el cual es el primero en aplicarse y potencia la organización del tiempo. Lo anterior, con la finalidad de presentar datos y resultados que respalden la necesidad de aplicación y mejoramiento de este programa, para así contar con el apoyo institucional y avanzar en la aplicación de los tres MOOC en el primer año de todas las carreras de la Universidad.

Los antecedentes de la prueba piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro inició en el año 2022 con una inscripción abierta para cualquier estudiante de la Universidad, sin embargo, la tasa de abandono fue muy alta (84%), fenómeno que es común para esta modalidad de aprendizaje (Poy y González, 2014; Cabero et al., 2014), pero que fue preciso modificarlo para alcanzar el objetivo de promover las competencias de este programa.

Por tanto, durante el III cuatrimestre de 2023 y dos períodos más (un año en total), se aplicó el MOOC *Tiempo para todo* como parte de la estrategia de evaluación del curso *Diseño I*, cuyo valor en la nota del curso (decisión tomada por el profesorado) fue de 10% para la carrera de Animación Digital y 5% para las carreras de Arquitectura, Publicidad, Diseño del Espacio Interno, Diseño de Producto y Diseño de Moda, dejando de lado cuatro carreras de grado y cuatro carreras técnicas de la Universidad.

La decisión de integrar este MOOC en específico, como parte de un curso, nació de la solicitud de las mismas personas docentes, por las dificultades del estudiantado para realizar entregas en el tiempo correspondiente y por la necesidad de la Oficina de Orientación de incrementar la participación del estudiantado en el programa mencionado.

Por último, el objetivo del artículo es evaluar los principales resultados de la aplicación de la prueba

piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro, específicamente del MOOC *Tiempo para todo*, a estudiantes de primer cuatrimestre de la Universidad LCI Veritas, desde su calidad pedagógica y la adquisición de las competencias propuestas.

Para el cumplimiento de este objetivo, se hará una reflexión teórica del aprendizaje virtual y tópicos propios de la organización del tiempo, luego se explicará la metodología aplicada y, por último, se terminará con los resultados y las conclusiones del estudio.

### Referente teórico

Los MOOC, según Roig et al. (2014), se fundamentan en la educación a distancia, específicamente, en el e-learning y, según Ruiz (2015), en los recursos educativos abiertos (REA). Estos se caracterizan por ser gratuitos, autónomos, virtuales, con apertura de grupos grandes, uso de materiales audiovisuales y un rol preponderante de la persona estudiante con mínima intervención docente (Vázquez y López, 2014).

Existen diferentes clasificaciones para los MOOC, en relación con la estrategia metodológica. Según Ruiz (2015), la tipología utilizada en el Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro es tMOOC, ya que se centra en la tarea, es decir, desde una perspectiva constructivista. La prioridad es “el avance del estudiante mediante diferentes trabajos o proyectos” (2015, p. 11), por lo que el aprendizaje se construye por el “esfuerzo personal del estudiante por apropiarse de él a partir de su interacción con los elementos del proceso de aprendizaje” (Ruiz, 2015, p. 11).

En cuanto al tamaño, la derivación de los MOOC que se utilizó fue SPOC (*Small Private Online Courses*), específicamente, porque “el acceso no está abierto a cualquier persona interesada, sino que existe alguna condición para participar en el curso” (Santamaría, 2014, p. 9), en este caso ser estudiante activo de la Universidad LCI VERITAS inscrito en un curso específico. Parte de las ventajas del uso de SPOC es permitir adaptar el curso al contexto particular de una población *pequeña*, abordar contenidos no incluidos en el programa de estudios, generar espacios formativos que minimicen barreras de aprendizaje, tiempo o espacio y el desarrollo de competencias digitales (Esquivel et al., 2023).

Según Ruiz (2015), el papel de la persona estudiante en este tipo de cursos es sumamente activo, ya que tiene la función de construir su propio conocimiento; es el principal gestor de su proceso de aprendizaje. Mientras que el papel de la persona docente es una “figura orientadora, de acompañamiento y facilitador de procesos reflexivos y colaborativos” (Esquivel et al., 2023, p. 10).

La construcción del MOOC, de acuerdo con Roig et al. (2014), debe valorar los siguientes criterios para garantizar calidad pedagógica: tener guía didáctica, coherencia metodológica, claridad de contenidos, versatilidad en el uso de recursos didácticos, la capacidad para motivar al estudiantado, la calidad de elementos multimedia y el grado en el que el curso se adapta al estudiantado.

Ahora bien, el MOOC *Tiempo para todo* requiere, como competencia general, que la persona estudiante analice principios de la gestión del recurso del tiempo en procesos de aprendizaje permanente para mejorar las conductas de productividad, considerando la conciliación en las áreas del bienestar humano.

Se entiende el tiempo, de acuerdo con Bustinduy (2015), como un recurso inventado por el ser humano para medir sus actividades y se caracteriza por ser inelástico, es decir, no es acumulable, prestable o recuperable. En referencia a Pérez y García (s.f.), la organización del tiempo se define como la gestión de cuatro pilares: planificación, priorización, productividad y uso de estrategias de organización.

En el primer pilar, de planificación, se toma en cuenta el tiempo que toman todas las actividades de acuerdo con el círculo de bienestar. Pereira (2015) explica que el enfoque de círculo de bienestar enfatiza en la responsabilidad individual del autocuidado y la idea del círculo simboliza el carácter holístico del ser humano al tomar en cuenta todas las áreas de su vida: física, emocional, social, ética y vocacional.

El pilar de la priorización establece la necesidad de jerarquizar el orden en que se completan las responsabilidades, tomando en cuenta la urgencia y la importancia de la tarea (Fundación Atenea, s.f.). Mientras que el de la productividad, según Bustinduy (2015) y la Fundación Atenea (s.f.), se basan en una serie de leyes del tiempo que al analizarlas se resalta como problema principal un mal manejo de expectativas que puede llevar al perfeccionismo desadaptativo y, por ende, a la procrastinación académica, concepto que tiene una relación significativamente negativa con el rendimiento académico (Rodríguez y Clarina, 2017).

Por último, el cuarto pilar de la organización es el uso de estrategias de organización del tiempo. Durán-Aponte y Pujol (2013) las definen como técnicas que el estudiantado universitario utiliza para planificar su horario y aplicar hábitos de organización adecuados de manera frecuente. Por tanto, las técnicas relacionadas con el registro del tiempo le ayudan al estudiantado a ser más consciente del uso de su tiempo y, por ello, a aprovecharlo mejor, lo cual inevitablemente mejora sus hábitos de estudio.

### Metodología

La metodología para la construcción de este artículo fue mixta, la cual, según Hernández (2014), se caracteriza por ser ecléctica con una aproximación cíclica, cuyos procesos analíticos se realizan de acuerdo con las circunstancias y cuya fundamentación epistemológica es el pragmatismo, específicamente. El estudio se realizó bajo un diseño explicativo secuencial, es decir, se realizó “una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos, la mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos” (p. 554).

Por tanto, se consideraron datos cuantitativos recolectados en la encuesta de evaluación y un instrumento de hábitos de organización del tiempo, para luego profundizar con datos cualitativos de esta evaluación, los productos del curso y la información de las entrevistas a docentes, es decir, se anidó un método dentro de otro, utilizando los datos cualitativos para “auxiliar la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en estos” (Hernández, 2014, p. 554).

La decisión metodológica se basó en la preocupación por comprender de manera profunda y amplia los resultados de esta estrategia de apoyo universitario, con la finalidad de valorar su aplicación continua y la posibilidad de una cobertura a todos los programas académicos. Bajo el objetivo de evaluar los principales resultados de la aplicación de esta prueba piloto, los indicadores fueron: calidad pedagógica y competencias adquiridas por el estudiantado en el MOOC *Tiempo para todo*.

Por ende, para el indicador competencias adquiridas se realizó una primera fase cuantitativa, donde se aplicó como instrumento una escala de Likert ad hoc, llamada *Hábitos de organización del tiempo* (24 preguntas), en la primera semana del MOOC como prueba diagnóstica; luego se aplicó el mismo instrumento como prueba final en la última semana del MOOC. Después de analizar estos resultados, se pasó a una etapa cualitativa en la que se realizó la consulta documental de tres trabajos por persona, cuyos instrumentos fueron *Matrices de evaluaciones*, las preguntas abiertas de la encuesta *Evaluación del curso* y las entrevistas a docentes.

En relación con el indicador calidad pedagógica, la etapa cuantitativa se realizó en la escala de Likert ad hoc incluida en la encuesta *Evaluación del curso*, y la fase cualitativa se realizó con las preguntas abiertas de la encuesta *Evaluación docente* y la entrevista a docentes. La tabla 1 presenta la definición operacional e instrumental de los indicadores.

**Tabla 1**  
 Definiciones de indicadores

Indicadores	Definición operacional	Definición instrumental	
		Cuantitativa	Cualitativa
Calidad pedagógica	Satisfacción alta: de 20 a 28 puntos Satisfacción media: de 10 a 19 puntos Satisfacción baja: de 0 a 9 puntos	Evaluación del curso Ítems del 1-7	Evaluación del curso Ítems del 10-12 Entrevista a docentes Ítems del 1-3
Competencias adquiridas	Nivel alto de competencias: de 33 a 48 puntos Nivel medio de competencias: de 17 a 32 puntos Nivel bajo de competencias: de 0 a 16 puntos	Hábitos de organización del tiempo (pre y post) Ítems 1-24 Evaluación del curso Ítem 8	Evaluación del curso Ítem 9 Matrices de evaluaciones Entrevista a docentes Ítems del 4-6

*Nota.* Elaboración propia

En cuanto a la fase cuantitativa, la fuente primaria fue una muestra probabilística aleatoria simple y directa de estudiantes de primer ingreso de las carreras Animación 3D, Moda, Producto, Diseño Publicitario, Arquitectura y Espacio Interno que culminaron el MOOC durante el primer año de aplicación, ya que cualquiera de las personas tenía la misma oportunidad de ser elegida. El universo fue de 174 personas y la muestra, de acuerdo con la fórmula de poblaciones finitas, fue de 161 personas con un 50% de heterogeneidad, un 3% de margen de error y el 99% de nivel de confianza ( $n=161$ ).

Por último, para la fase cualitativa, las fuentes fueron el grupo estudiantil mencionado anteriormente (cuyos criterios de selección fueron ser estudiante de primer ingreso y haber culminado el MOOC), los productos entregados por el estudiantado en tres asignaciones del MOOC (483 documentos) y dos docentes del curso *Diseño I*, quienes se eligieron por haber participado del proyecto desde el inicio. El próximo apartado explicará el manejo de la información en términos éticos.

### Principios éticos

Se trataron los datos bajo los criterios de calidad de investigación y con los permisos, la revisión y el apoyo pertinente de la Universidad LCI VERITAS. En cuanto al proceso cuantitativo, para la validez de constructo se realizaron evaluaciones de juicio de personas expertas con el equipo de calidad académica y un pilotaje previo con estudiantes que realizaron el MOOC de manera voluntaria y se confirmó el entendimiento de los ítems. Además, se confirmó la confiabilidad de los instrumentos cuantitativos ad hoc, siendo el alfa de Cronbach de 0,8 para el instrumento de *Hábitos de Organización del tiempo* y 0,9 para el instrumento de *Evaluación del curso*, lo cual indica una alta consistencia interna en ambos instrumentos. Todos los datos se manejaron de manera precisa con el programa SPSS, para garantizar la objetividad y se presentan estos por medio de tablas, gráficos y análisis estadístico.

En cuanto al proceso cualitativo, desde la posición de Plaza et al. (2017), se procuró la confirmabilidad de los datos al ser revisados por juicio de personas expertas y buscar la neutralidad de la investigación. En términos de la credibilidad, por medio del método de análisis categorial temático se realizaron transcripciones fieles y exhaustivas, se codificó de manera axial, se categorizó y se analizó la información dándole énfasis al proceso de triangulación por medio de diferentes técnicas, fuentes y recolección de datos en tres cuatrimestres, es decir, en tres generaciones distintas, e ilustrando con ejemplos de citas etnográficas que logran sintetizar la esencia de los resultados categorizados.

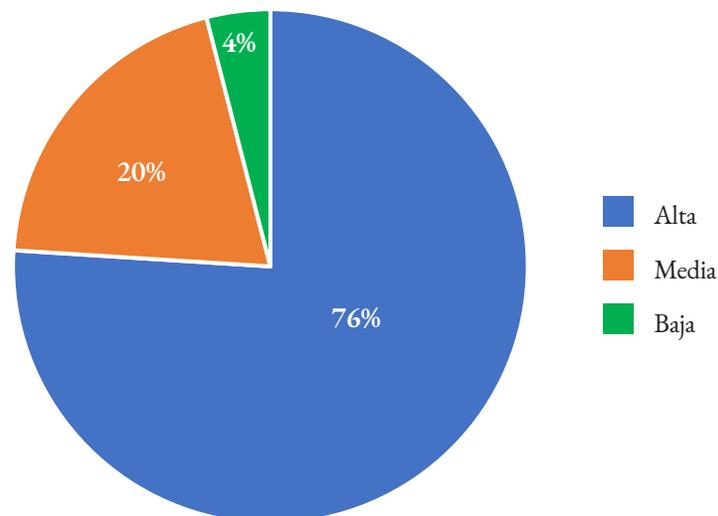
Por último, durante todo el proceso prevalecieron los principios éticos del código de ética del Colegio Profesional de Orientadores: confidencialidad, compromiso, responsabilidad, probidad, no discriminación y beneficio a la persona estudiante. Propiamente en el campo de la investigación, se buscó alta calidad del proceso, por lo que este empezó comunicando los derechos de las personas participantes en el consentimiento informado incluido en los instrumentos y en la divulgación de los resultados a toda la comunidad universitaria a través de diferentes medios (Colegio de Profesionales en Orientación, 2012). A continuación, se presentan los resultados recopilados y su respectivo análisis.

### Resultados y discusión

Luego de un año de aplicación, los primeros resultados del indicador calidad pedagógica son que un 43% del estudiantado de la muestra se siente muy satisfecho con el curso en general, un 37% satisfecho, un 15% medianamente satisfecho, un 1% insatisfecho y un 4% muy insatisfecho, en otras palabras, el 95% de la muestra se ubica en valoraciones positivas del MOOC con el curso en general.

Además de la visión general, se midió este indicador con los siguientes subindicadores: rutas de aprendizaje (guías de trabajo), actividades de aprendizaje (evaluación), recursos de aprendizaje (videos, lecturas, presentaciones, juegos, entre otros), diseño instruccional (diseño del aula virtual), contenidos del curso y tiempo requerido. A partir de estos subindicadores, la mayor parte de la muestra afirmó tener una alta satisfacción en la calidad pedagógica del MOOC. La figura 1 muestra la satisfacción del estudiantado en cuanto a la calidad pedagógica por rangos, donde se toma en cuenta los indicadores anteriores.

**Figura 1**  
*Rangos de satisfacción del indicador calidad pedagógica*



Al analizar los estadísticos de esta evaluación, la tendencia central de la muestra se ubica en un nivel alto de la satisfacción de la calidad pedagógica del MOOC *Tiempo para todo*, incluso el valor más repetido es el máximo puntaje que se puede alcanzar dentro de la evaluación. Por último, en cuanto a la desviación estándar, la mayor parte de la muestra se encuentra entre el rango de satisfacción alta y media.

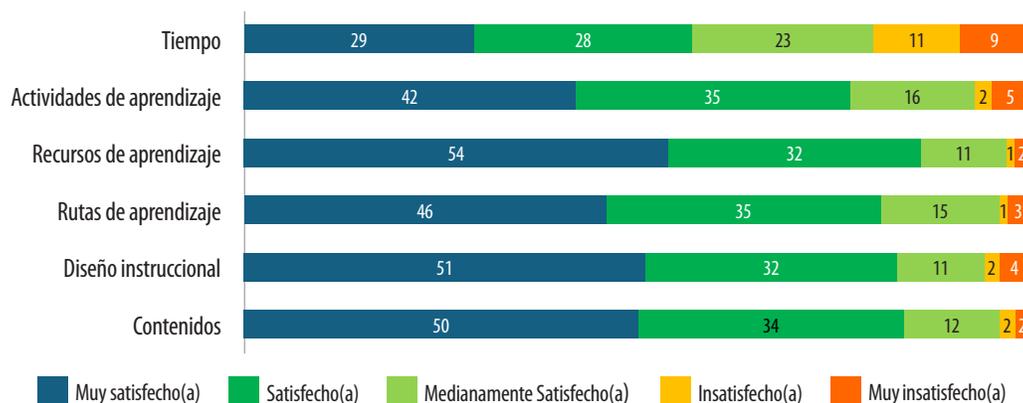
Sin embargo, la mediana sugiere que, aunque la mayoría de la muestra está satisfecha, existen algunas personas insatisfechas que afectan el promedio, por ejemplo, al considerar el rango, un 2,5% de la muestra calificó el MOOC con un puntaje de cuatro, que fue el mínimo alcanzado (cabe destacar que el mínimo de la escala es cero). La tabla 2 muestra los estadísticos de la evaluación cuantitativa de la calidad pedagógica del MOOC.

**Tabla 2**  
*Estadísticos de la evaluación del MOOC Tiempo para todo*

Estadísticos	Valor
Media	21
Mediana	23
Moda	28
Desviación típica	5,6
Mínimo	4
Máximo	28

Si se desglosa el indicador calidad pedagógica en los subindicadores, la satisfacción hacia la calidad pedagógica de la muestra se mantiene en rangos muy positivos. En la mayor parte de los subindicadores, los rangos positivos de satisfacción (entre muy satisfecho/a y medianamente satisfecho/a) superan el 90% de la muestra, excepto en el tiempo requerido (dato interesante). Si bien el MOOC está dentro de la estrategia de evaluación del curso y debe realizarse en el tiempo de trabajo independiente del estudiantado (calculado de acuerdo con la cantidad de créditos del curso), una minoría del estudiantado (20%) percibe que se necesita mucho tiempo para realizar esta asignación, aunque ya es parte de su carga académica matriculada. La figura 2 especifica los grados de satisfacción del estudiantado por subindicador del indicador calidad pedagógica.

**Figura 2**  
*Resultados por subindicador del indicador calidad pedagógica*



Los datos anteriores explican por qué el curso cuenta con una alta satisfacción. Al existir una interacción indirecta con la persona docente en la modalidad MOOC, los recursos, las actividades, las rutas de aprendizaje y el diseño instruccional son sumamente importantes, ya que son la guía del estudiante para construir sus aprendizajes y relacionarlos significativamente con su vida cotidiana para garantizar su aplicación (Roig et al., 2014).

De hecho, la mayoría de la muestra (86%) recomendaría el MOOC a otras personas educandas, lo cual es sumamente importante solo para disminuir la tasa de abandono y, también, porque una alta satisfacción genera motivación intrínseca no solo para el MOOC, sino también para el aprendizaje en general.

Por otro lado, a nivel cualitativo, al preguntarle al estudiantado por oportunidades de mejora, un 46% de la muestra respondió *ninguna*, es decir, una cantidad cercana a la mitad de la muestra afirmó que no era necesario realizarle ningún cambio al MOOC, dato que por sí solo demuestra la calidad de este conforme a la satisfacción del estudiantado. Pero, el resto del estudiantado destaca como debilidades las siguientes categorías de análisis en orden de frecuencia:

- Tiempo requerido (16%): “Lo haría más corto ya que los estudiantes ocupan el tiempo que disponen en el curso para poder hacer otros proyectos iguales o más importantes” (informante 4, comunicación personal, 27 de octubre de 2023)
- Actividades (15%): “Algunas actividades ya que pueden llegar a ser un poco tediosas”. (informante 91, comunicación personal, 4 de noviembre de 2023)
- Recursos (9%): “Reduciría ligeramente la duración de algunos videos”. (informante 32, comunicación personal, 29 de febrero de 2024)
- Diseño instruccional (6%): “Es muy difícil subir algunos archivos”. (informante 109, comunicación personal, 19 de marzo de 2024)
- Obligatoriedad (5%): “No impartirlo obligatoriamente, enfocar solo una charla y los estudiantes que realmente lo necesiten pedir cita con la orientadora para su ayuda individual”. (informante 8, comunicación personal, 28 de octubre de 2023)
- Metodología (2%): “Tal vez que sea más entretenido o interactivo”. (informante 89, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)
- Contenidos (1%): “Tomar en cuenta más métodos de administración y organización”. (informante 105, comunicación personal, 18 de marzo de 2024)

Sin embargo, al preguntarle al profesorado acerca de las oportunidades de mejora, este no menciona ninguno de los puntos anteriores, sino que coincide en que se debe mejorar el proceso de motivación del estudiantado para realizar el MOOC, por ejemplo, la docente 1 (comunicación personal, 26 de junio de 2024) expresó: “La introducción, que ellos les quede más claro cuál es el valor agregado o el valor de hacer el curso (...) hacer más seguimiento para que no lo hagan toda la última semana”.

Ahora bien, al preguntar por fortalezas del MOOC, un 2% de la muestra respondió *ninguna*, pero el resto del estudiantado visualiza como fortalezas las siguientes categorías en orden de frecuencia:

- Aprendizajes significativos (62%): “En cómo saber utilizar el tiempo, ya que es lo que nos ayuda a planificar bien las cosas y entregar trabajos bien hechos”. (informante 50, comunicación personal, 8 de marzo de 2024)
- Metodología (13%): “Que lo hicieran un aula virtual y que nos permitieran hacerlo a nuestro ritmo”. (informante 46, comunicación personal, 7 de marzo de 2024)
- Recursos de aprendizaje (11%): “Los videos eran cortos y fáciles de entender”. (informante 28, comunicación personal, 26 de febrero de 2024)
- Contenidos (7%): “La mayor fortaleza del curso es el contenido en sí. Todas las recomendaciones son sabias y concisas, y aprecio mucho lo que tenía que decir”. (informante 20, comunicación personal, 5 de noviembre de 2023)
- Actividades de aprendizaje (5%): “Se entiende muy bien la materia, muchas de las actividades son bastante entretenidas” (informante 108, comunicación personal, 19 de marzo de 2024).

En relación con el pensar docente, este coincide con el estudiantado al referirse a la categoría de análisis aprendizajes significativos, por ejemplo, la docente 2 (comunicación personal, 28 de junio de 2024) expresó:

Les alerta sobre la importancia de desarrollar esta habilidad del manejo del tiempo. Realmente sí se evidencia que se organizan mejor. Al lograr entregar a tiempo, van mejorando poco a poco sus habilidades técnicas, eficacia y seguridad, ya que manejan mejor la teoría por hacer asignación a tiempo, en el curso pueden sentirse más motivados porque sus tareas van mejor y al poder retroalimentar también mejoran sus habilidades (...) el porcentaje que envió a Apoyo académico ha disminuido considerablemente.

Además, el profesorado ve como un acierto que el MOOC sea parte de la evaluación del curso *Diseño 1*, incluso la docente 1 (comunicación personal, 26 de junio). afirmó que “es una fortaleza ponerlo en el curso obligatoriamente, porque si no, la verdad, es que los muchachos no la hacen nunca”. De hecho, en esta ocasión la tasa de abandono fue de un 36%, logrando que 174 personas lo terminaran de manera completa.

Por tanto, la inclusión del MOOC a la estrategia de evaluación del curso *Diseño 1* fue muy importante, no solo porque se equilibró la carga académica para poder realizar el MOOC y el valor porcentual en la nota del curso motivó al estudiantado a terminarlo, sino además porque fue más fácil la interacción entre la población cautiva y la Oficina de Orientación. Asimismo, porque se contó con el seguimiento y motivación del cuerpo docente del curso hacia el estudiantado para terminar y encontrarle significado al curso en su formación profesional.

A nivel cualitativo, queda claro que el MOOC se percibe con una alta calidad pedagógica; no obstante, si las personas se centran solo en las oportunidades de mejora de este, tienden a resaltar la categoría del tiempo requerido para la realización de esta asignación. Aunque es evidente la capacidad del MOOC para proveer de aprendizaje significativo, el estudiantado no solo nombra la categoría de tiempo con mayor frecuencia, sino que también en la categoría de recursos y obligatoriedad se alude al tiempo que el estudiantado percibe como extra a su malla curricular.

Este análisis es clave debido a que, en triangulación con la experiencia docente, es necesario que el MOOC esté dentro de la estrategia de evaluación del curso, para que el estudiantado no solo alcance las competencias del curso de forma más efectiva y mejore su adaptación universitaria, sino que también no abandone el MOOC. Pero, al parecer, algunas personas estudiantes, según algunos de los datos cualitativos, piensan que el MOOC es una responsabilidad extra y, en consecuencia, perciben que su carga académica es más alta, aunque sea parte de las tareas que debe realizar en su tiempo de trabajo independiente.

Esta percepción del estudiantado puede tener relación con tres posibles situaciones: a) este porcentaje bajo del estudiantado tiene problemas para organizar su tiempo aún, b) el profesorado y la Oficina de Orientación no han dejado clara la conexión del MOOC al curso o c) el profesorado no ha integrado de manera correcta esta estrategia de evaluación, donde se equilibre el tiempo de trabajo independiente y el tiempo requerido para las diferentes tareas, según las competencias del estudiantado y el conflicto cognitivo propuesto en los ejercicios.

Cabe resaltar que es muy poco el porcentaje de personas que mencionan la categoría de tiempo, pero al ser también el subindicador *Tiempo requerido* el menor puntuado en comparación a otros indicadores a nivel cuantitativo (aunque se mantiene en niveles positivos), es importante revisar este aspecto para mejorar aún más la calidad pedagógica, ya que la motivación es clave para la adquisición de competencias en habilidades para la vida.

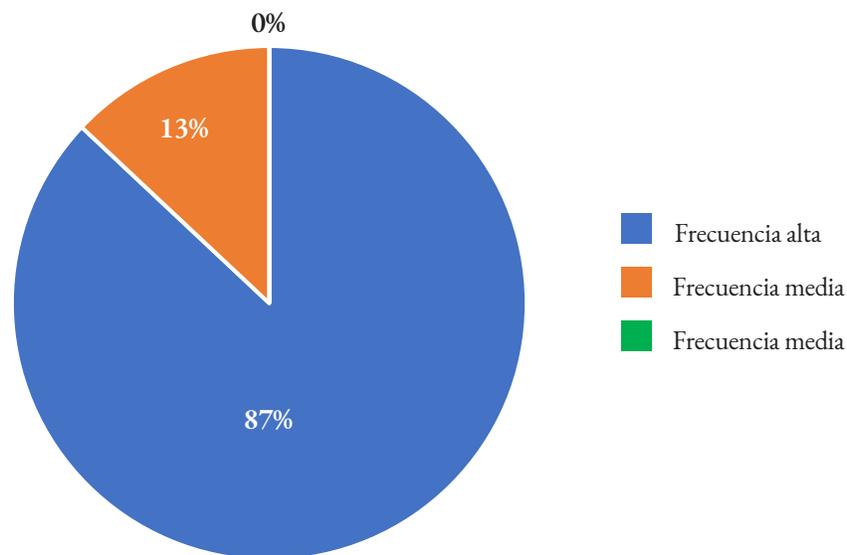
A pesar del detalle anterior, en concordancia con Roig et al. (2014), es posible analizar que, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, la calidad pedagógica del MOOC *Tiempo para todo* es alta. Por tanto, es necesario revisar algunos recursos y actividades, en especial, su tiempo de ejecución, así como algunos problemas en el diseño instruccional en la carga de documentos y los métodos de motivación. Sin embargo, se descarta la necesidad de cambiar la obligatoriedad del MOOC en la evaluación de los cursos por la mejora en la tasa de abandono, la baja frecuencia de mención en el estudiantado, la opinión docente y la necesidad de bajar la demanda de atención individual como se mencionó en los antecedentes.

Por otro lado, como se vislumbró en los datos cualitativos, es evidente que los aprendizajes significativos en la experiencia del MOOC son una gran fortaleza del curso para todas las fuentes, situación que Esquivel et al. (2023) confirman como ventajas de los SPOC. Este tema emergente visualizado en el indicador calidad pedagógica, es posible confirmarlo en los resultados del segundo indicador: competencias adquiridas.

En cuanto a las competencias adquiridas del MOOC, el 97% de la muestra afirmó haberlas alcanzado. Esta afirmación tan positiva acerca del logro de competencias no es solo importante a nivel de satisfacción con el MOOC, sino que también genera un sentimiento de autoeficacia para una aplicación continua de hábitos de organización del tiempo que no se circunscribe solo al curso o al cuatrimestre en el cual se realizó el MOOC, es decir, contribuye a una transferencia de conocimientos en el proceso de aprender a aprender en la vida universitaria y profesional. Estas competencias, según Pérez y García (s.f.), están relacionadas con los subindicadores: planificación, priorización, productividad y uso de técnicas de organización, los cuales cuantitativamente se midieron en el inventario *Hábitos de organización del tiempo*.

Entre los principales resultados del inventario mencionado, los datos finales indicaron que la mayoría de la muestra (87%) se posicionó en una frecuencia alta en la aplicación de hábitos relacionados con los pilares de la organización del tiempo. La figura 3 muestra los rangos del inventario final *Hábitos de organización del tiempo*.

**Figura 3.**  
 Resultados por rango del inventario final *Hábitos de organización del tiempo*



En cuanto a los datos estadísticos de la escala final de este inventario, la tendencia central se ubica en el rango de alta frecuencia en la aplicación de las competencias y, de acuerdo con la mediana, pareciera que los datos están muy ligeramente (la diferencia entre una y otra es muy pequeña) ubicados hacia la izquierda por algunos valores que se ubican en el rango de frecuencia media, no hay datos tan extremos que dispersen la distribución de la muestra al rango bajo. Incluso, el valor más repetido es el máximo puntaje que se puede alcanzar dentro del inventario y, en cuanto a la desviación típica, la concentración de la muestra está en el rango alto de frecuencia de hábitos de organización del tiempo, de hecho, el valor mínimo alcanzado por la muestra es 18, el cual se encuentra en el rango de frecuencia media. La tabla 3 muestra los estadísticos del inventario final *Hábitos de organización del tiempo*.

**Tabla 3**  
 Estadísticos del inventario final *Hábitos de organización del tiempo*

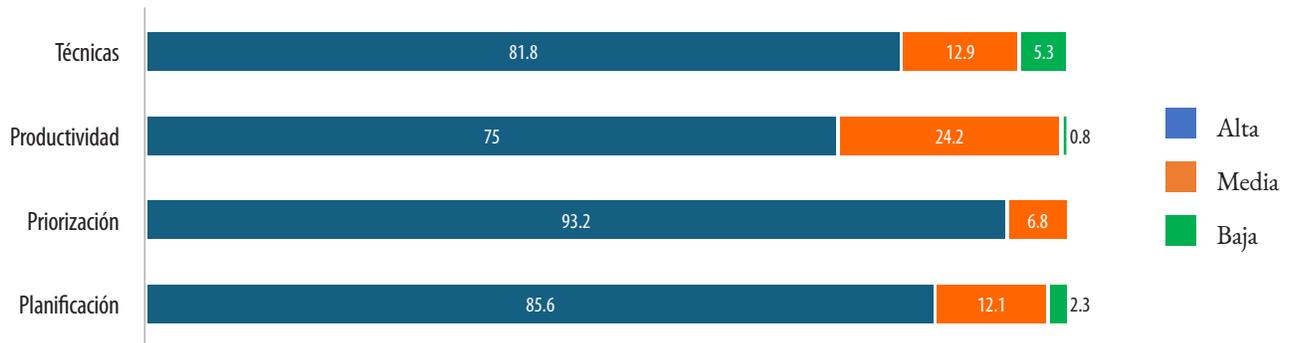
Estadísticos	Valor
Media	41
Mediana	42
Moda	48
Desviación típica	6
Mínimo	18
Máximo	48

Por subindicador, específicamente, el pilar con mayor porcentaje de personas en un rango de frecuencia bajo fue técnicas de organización del tiempo con un 5% y el pilar con más bajo porcentaje de personas en un rango de frecuencia alto fue productividad con el 75%. Por tanto, destacan los pilares de

priorización y planificación, cuyo porcentaje de la muestra ubicada en el rango de alta frecuencia de aplicación de hábitos de organización es mayor al 85%. La figura 4 muestra los rangos de frecuencia por pilares de organización del tiempo.

**Figura 4**

*Rangos de los resultados finales por subindicador del indicador competencias adquiridas*



Los datos anteriores indican que, al final del MOOC, la muestra posee una alta frecuencia en la aplicación de los diferentes pilares de la organización del tiempo, lo cual evidencia alta competencia en comportamientos relacionados con la jerarquización de las tareas, distribución del tiempo semanal para realizar asignaciones académicas donde se considera el biorritmo, las características de las asignaciones y el balance entre todas las áreas del círculo de bienestar, así como el uso de técnicas adecuadas y ajustadas a su individualidad que ayuden a tomar conciencia del uso del tiempo y el manejo de hábitos de estudio, perfeccionismo, interrupciones y distracciones (Bustinduy, 2015).

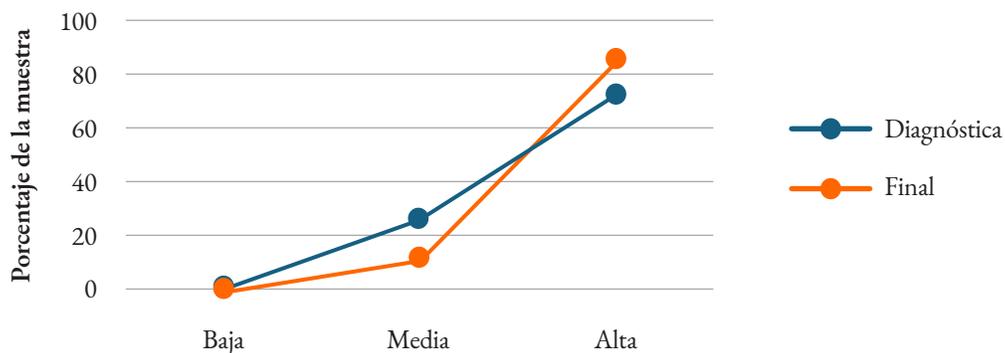
Ahora bien, en este punto es necesario cuestionar si estas competencias se adquirieron durante el MOOC, es decir, si este proceso de aprendizaje contribuyó en la adquisición o reforzamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la organización del tiempo. Para este fin se realizó el mismo inventario, *Hábitos de organización del tiempo*, al inicio y al final del MOOC, con el fin de comparar resultados.

Entonces, en comparación con el inventario diagnóstico, el 76% de la muestra logró aumentar su puntaje total en comparación a la aplicación diagnóstica al final del MOOC. Un 14% de la muestra mantuvo su puntaje en ambas pruebas y desde el inventario diagnóstico se ubicaba en rangos positivos de organización del tiempo. La mayoría (90%) desde el diagnóstico contaba con una frecuencia alta, el resto (10%) siempre se ubicó en una frecuencia media.

Por último, un 10% de la muestra (16 personas) mostró una baja en el inventario final sin cambiar de rango, es decir, bajó en puntaje, pero si estaba en un rango alto de organización se mantenía en este. De hecho, la moda fue una diferencia de 2 puntos y la mayoría de estas personas que bajó su puntaje (13 personas) se mantuvo en una frecuencia alta de hábitos de organización del tiempo adecuados, el resto permaneció en una frecuencia media. La figura 5 grafica las fluctuaciones de los datos por tipo de prueba según el rango de la frecuencia de aplicación de los hábitos de organización.

**Figura 5**

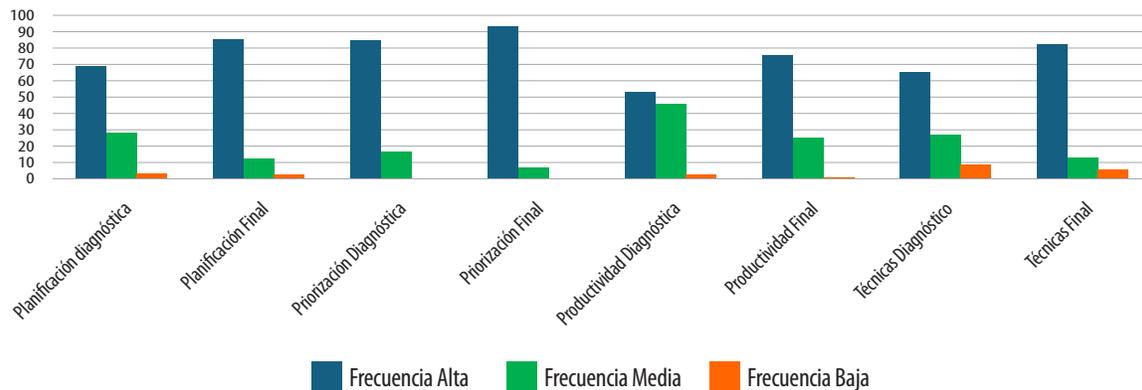
*Comparación de resultados diagnósticos y finales del inventario Hábitos de organización del tiempo*



Al analizar los datos del gráfico 5, se denota que en general, tanto en el momento diagnóstico como final, la tendencia del estudiantado estaba dirigida a una aplicación de frecuencia de hábitos de organización del tiempo; sin embargo, es claro el crecimiento en la aplicación final del inventario, donde el rango de frecuencia media baja y aumenta considerablemente el porcentaje de personas ubicadas en el rango de frecuencia alta. Cabe resaltar que se encontró una diferencia significativa en las puntuaciones entre los resultados del diagnóstico ( $M=37,51$ ,  $SD=7,58$ ) y los resultados finales ( $M=41,22$ ,  $SD=6,43$ ), siendo significativamente mayor el promedio de los resultados finales, lo cual se repitió en todos los indicadores. La figura 6 muestra los resultados por indicador, donde se compara el diagnóstico con la aplicación final.

**Figura 6**

*Resultados diagnósticos vs. finales por subindicador del indicador competencias adquiridas*



Estos datos puntualizan que, después del proceso de aprendizaje mediado por el MOOC, la muestra subió de manera significativa su promedio de aplicación de hábitos relacionados con los pilares de la organización del tiempo, lo que demuestra una participación de esta intervención orientadora en la adquisición de competencias en este tema, tal y como lo concluye Bartolomé-Pina y Steffens (2015), quienes indican que los MOOC tienen potencial para fomentar la autorregulación estudiantil.

Por otro lado, según los datos cualitativos, al revisar los productos realizados por el estudiantado durante el curso, se visualiza mejorías notorias en la planificación con horarios más realistas, ya que el estudiantado, en un primer momento, realiza un horario donde registra sus actividades y, luego de interactuar con los contenidos de este módulo, realiza un nuevo horario donde se denotan como principales cambios un mayor equilibrio en todas las áreas del círculo de bienestar y el seguimiento de reglas básicas de sueño, alimentación, ocio y cantidad de horas de estudio.

En cuanto a la priorización, aunque en los ejercicios se nota una alta dificultad para clasificar las tareas en urgencia e importancia, el proceso de retroalimentación por parte de la facilitación del MOOC parece ser un factor importante, ya que al final de las 4 semanas se realiza un proceso de revisión para ciertos ejercicios de MOOC (en cuenta uno relacionado con la priorización) y se le da al estudiantado dos semanas más por si desea mejorar el puntaje. Al analizar los productos de ese segundo corte evaluativo, se notan bastantes mejorías en la aplicación del contenido teórico en el ejercicio de priorización.

Efectivamente, en el último ejercicio de autoevaluación, se comenta con alta frecuencia la priorización como uno de los aprendizajes más útiles. Un ejemplo de esto es la frase utilizada por la persona informante 97 (comunicación personal, 17 de marzo de 2024) para cerrar su ejercicio de autoevaluación: “Aprendí a priorizar tareas y a ponerme un horario para poder tener tiempo de hacer mis deberes y poder tener tiempo para mí misma y pasar con mis amigos y familia”.

En los ejercicios de productividad el estudiantado identifica conductas para mejorar la productividad, en especial las relacionadas con el manejo del perfeccionismo desadaptativo y el uso de estrategias de autocuidado. Estos resultados en el análisis documental dejan entrever lo ventajosos que son los MOOC para obtener competencias, resultados que coincide con lo expuesto por Díaz et al. (2017), al afirmar que cuando las universidades crean este tipo de cursos permiten desarrollar “una gran variedad de habilidades y competencias útiles en el mercado laboral y empresarial” (p. 6).

Sin embargo, en las asignaciones de uso de estrategias de organización, aunque el estudiantado logra identificar estrategias para mejorar sus dificultades en el tema, no suele comentar acerca de su aplicación en el ejercicio final, pero sí logra realizar un horario y usar la tabla de priorización.

De hecho, al tomar en cuenta los comentarios en la evaluación final del MOOC a la pregunta ¿cuál fue su mayor aprendizaje?, un 3% respondió que no obtuvo aprendizaje. El resto de las respuestas (97%) se categorizó, según el orden de frecuencia, en:

- Planificación (29%): “Aprender a planificar mi tiempo de mano de alguien que sabe”. (informante 157, comunicación personal, 25 de junio de 2024)
- Productividad (22%): “Me enfoqué más en mi bienestar mental, dejé de buscar la perfección y desarrollé un método de estudio productivo”. (informante 106, comunicación personal, 18 de marzo de 2024)
- Aprendizaje general (20%): “Organizar mejor mi tiempo”. (informante 31, comunicación personal, 28 de febrero de 2024)
- Priorización (19%): “El saber cómo organizar mis tareas basado en la prioridad (urgencia e importancia)”. (informante 10, comunicación personal, 29 de octubre de 2023)
- Uso de estrategias de organización (6%): “Las aplicaciones que puedo usar para mejorar mi manejo del tiempo con mi celular”. (informante 14, comunicación personal, 2 de noviembre de 2023)

Además, en cuanto a las competencias adquiridas, la opinión del profesorado se dirige a la organización del tiempo en general, lo cual se evidencia en las siguientes citas etnográficas: “La mayoría de estudiantes evidencian mayor conciencia en la importancia de la organización (...) y así poder mejorar y entregar asignaciones a tiempo”. (docente 2, comunicación personal, 28 de junio de 2024) y “aceptar y entender que siempre hay tiempo, lo que pasa es falta de organización”. (docente 1, comunicación personal, 26 de junio de 2024)

En relación con el indicador competencias adquiridas se vislumbra, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, que el estudiantado adquiere competencias de organización del tiempo después de completar el MOOC de manera general y en todos los indicadores. Al respecto, la informante 148 (comunicación personal, 19 de abril de 2024) lo resume en el siguiente enunciado en su ejercicio final: “Tiempo para todo es toda una ruta para dominar la gestión del tiempo, ya sea en academia o en el mundo profesional, me encantó la experiencia para desbloquear todo el potencial de mi tiempo”. Se destacan, gracias a la triangulación de los datos, los pilares de priorización y planificación como principales competencias adquiridas, pero se debe reforzar el uso de técnicas para generar mayor conciencia del uso del tiempo y mejorar hábitos de estudio (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

### Conclusiones

Se concluye que los resultados del pilotaje del MOOC *Tiempo para todo* se evalúan como altamente positivos para el estudiantado en su formación técnica y emocional, el trabajo docente, al facilitar procesos de retroalimentación de tareas, y la Oficina de Orientación, ya que promueve la transición a un modelo de intervención por programas con apoyo tecnológico desde principios propios de la disciplina de Orientación, lo cual, además, subsana en parte la escasez de recurso humano y permite la atención de más población estudiantil.

En cuanto a los indicadores, en primera instancia, se reconoce una alta calidad pedagógica del MOOC en todos los indicadores, donde se destacan aprendizajes significativos obtenidos por el estudiantado. Como segundo punto, se evidencia estadísticamente un incremento en las competencias relacionadas con la organización del tiempo, especialmente en la planificación, lo cual se refuerza con los datos cualitativos brindados tanto por el cuerpo docente como por la gran mayoría del estudiantado y en análisis documental de los productos del MOOC.

Por tanto, se recomienda su aplicación en todas las carreras de la universidad, bajo la dinámica de integración a la evaluación de cursos de la malla curricular de estas, pero se sugiere planificar más acciones para mejorar la motivación para realizar el MOOC de parte del estudiantado, verificar con el profesorado la inclusión equilibrada del MOOC en la carga académica del estudiantado, revisar el tiempo de ejecución de algunos recursos y actividades, así como su diseño instruccional y enfatizar más en el pilar de uso de estrategias de organización del tiempo. Por último, se recomienda para futuras investigaciones revisar los resultados del programa completo *Diseñando el futuro* y relacionar estos resultados con variables de permanencia y rendimiento académico.

### Declaración de conflictos de intereses

La persona autora declara que no tienen vínculos con actividades o relaciones personales conocidas que influyan de forma inapropiada en el proceso editorial

## Referencias

- Bartolomé-Pina, A., y Steffens, K. (2015). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Comunicar*, XXII (44), 91-99. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-10>
- Bustinduy, I. (2015). *La gestión del tiempo*. Editorial UOC.
- Cabero, J., Llorente, M., y Vázquez, A. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662002.pdf>
- Colegio de Profesionales en Orientación (2012). *Código de ética*. <https://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2012/10/C%C3%93DIGO-DE-%C3%89TICA-CPO-5-nov-12.pdf>
- Cordero, M. (28 de abril de 2020). Estudiantes arrastrarán contenidos hasta por tres años debido al Covid 19, asegura ministra. *Seminario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/estudiantes-arrastraran-contenidos-hasta-por-tres-anos-debido-al-covid-19-asegura-ministra/>
- Díaz, Y., Baena, M., y Baena, G. (2017). MOOC en la educación: Un acercamiento al estado de conocimiento en Iberoamérica, 2014-2017. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.299>
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885022>
- Esquivel, C., Quesada, A., y Arias, F. (2023). *Valoración de la técnica SPOC (Cursos de aprendizaje en línea, SPOC por sus siglas en inglés) en la enseñanza y aprendizaje en la educación pública superior post COVID-19 para las carreras de Administración Pública, Administración Aduanera y Comercio Exterior y Farmacia*. [https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2023/09/Infome\\_UCR\\_EAP-Farmacia-2023.pdf](https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2023/09/Infome_UCR_EAP-Farmacia-2023.pdf)
- Fundación Atenea (s.f.). *Guía de Gestión del tiempo*. <https://www.ayto-velilla.es/wp-content/uploads/GuiaGestionTiempo-1.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill Education/Interamericana Editores, S.A.
- Madriz, A. (1 de setiembre de 2023). Apagón educativo en Costa Rica deja un rezago de dos años en aprendizaje. *La República*. <https://www.larepublica.net/noticia/apagon-educativo-en-costa-rica-deja-un-rezago-de-dos-anos-en-aprendizaje>
- Pereira, M. (2015). *Mediación docente de la Orientación educativa y vocacional*. EUNED.
- Pérez, F., y García, R. (s.f.). *Gestión del Tiempo para Estudiantes. Pon el tiempo en su sitio*. <https://www.uv.es/iqdocent/guias/tiempo.pdf>
- Plaza, J. Uriguen, P. y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11(21), 352-357. <https://es.scribd.com/document/374991697/Validez-y-Confiabilidad-de-La-Investigacion-Cualitativa>
- Poy, R. y González, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnología de información*, 1(3), 105-118. <https://risti.xyz/issues/ristie1.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe del Estado de la Educación*. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Ríos, N. (2017, 15-17 de noviembre). *Implementación de un MOOC accesible de fundamentos de programación en JAVA*

*bajo la plataforma Open EDX para la Universidad Nacional* [Ponencia]. XVII Congreso Internacional: Innovación y tecnología en educación a distancia. [https://www.uned.ac.cr/actividades/xviiconint/memoria/Docs/ponencias/eje\\_de\\_innovaciones\\_curriculares/primer\\_bloque/ponencia9/texto9.pdf](https://www.uned.ac.cr/actividades/xviiconint/memoria/Docs/ponencias/eje_de_innovaciones_curriculares/primer_bloque/ponencia9/texto9.pdf)

- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Roig, R., Mengual, S., y Suárez, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 27-41. <http://hdl.handle.net/10045/37206>
- Román, I. y Murillo, D. (1 de marzo de 2019). ¿Qué impacto tuvo la huelga en educación sobre las familias? Blog Programa Estado de la Nación. <https://estadonacion.or.cr/que-impactos-tuvo-la-huelga-en-educacion-sobre-las-familias/>
- Ruiz, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Revista Apertura*, 7(2), 1-14. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00086.pdf>
- Santamaría, M. (2014). MOOCs y SPOCs (Small Private Online Courses): Sus posibilidades para la formación del profesorado. *Hamut'ay*, 1(1), 6-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5665679>
- Vázquez, E. y López, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 3-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662001>