

# Adaptación, agencia personal y procesos formativos. Estudio retrospectivo sobre las intenciones de desvinculación académica durante la educación remota de emergencia

Adaptation, personal agency and formative processes. Retrospective study on disengagement intentions academic during emergency remote education

Daiana Yamila Rigo<sup>1</sup> y María Luz D'Andrea<sup>2</sup>

## ● Revista Educación y Sociedad

Citar como: Rigo, D. Y., y D'Andrea, M. L. (2023) Adaptación, agencia personal y procesos formativos. Estudio retrospectivo sobre las intenciones de desvinculación académica durante la educación remota de emergencia. *Revista Educación y Sociedad*, 4(7), 1-15. <https://doi.org/10.53940/reys.v4i7.127>

Artículo recibido: 27-02-2023  
Artículo aprobado: 17-06-2023  
Arbitrado por pares



I ACEES

### Resumen

El propósito de esta investigación es describir cómo la agencia personal y las habilidades de adaptación y el proceso formativo se relacionan con las intenciones de desvinculación académica en estudiantes de nivel universitario durante la pandemia. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario online, respondido por un total de 162 estudiantes. Los resultados encontrados muestran la importancia de las habilidades de adaptabilidad, agencia personal y del proceso formativos sobre las intenciones de desvinculación y la decisión de hacer una pausa temporal. Este estudio proporciona directrices prácticas para acompañar a los estudiantes en su recorrido educativo.

**Palabras clave:** proceso formativo, educación remota, estudiantes universitarios

### Abstract

The purpose of this research is to describe how personal agency and adaptation skills and the formative process are related to the intentions of academic disengagement in university-level students during the pandemic. Data collection was carried out through an online questionnaire, answered by a total of 162 students. The findings demonstrate the significance of adaptability skills, personal agency, and the educational process in relation to intentions of disengagement and the decision to take a temporary break. This study provides practical guidelines for supporting students in their educational journey.

**Key words:** training process, remote education, university students

<sup>1</sup> Docente e investigadora adjunta del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE). [daianarigo@hotmail.com](mailto:daianarigo@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

<sup>2</sup> Estudiante Avanzada de la Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [marialuzdandrea@gmail.com](mailto:marialuzdandrea@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-1116-7774>

## Introducción

La Educación Remota de Emergencia (ERE) en Argentina y, en muchas partes del mundo, cubrió los dos primeros años de la Pandemia por COVID-19, 2020-2021, con diversas respuestas frente a contextos diversos y desiguales. El presente estudio se sitúa a posteriori, tras el retorno a las clases presenciales para conocer cómo la agencia personal y las habilidades de adaptación y el proceso formativo se relacionan con las intenciones de desvinculación académica en estudiantes de nivel universitario durante el período de la pandemia. A sabiendas que los resultados permitirán trazar lineamientos teóricos y prácticos para acompañar los procesos formativos en el nivel superior de educación tendientes a promover el egreso y la permanencia.

La desvinculación del sistema educativo en todos sus niveles es una problemática relevante en toda América Latina, y en Argentina no es menor. El impacto de la pandemia muestra con diferentes matices que la sustitución de la modalidad presencial por las clases virtual generó diversas dificultades. Durante los primeros meses de aislamiento, un informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC-UNESCO, 2020) detalló que la pandemia afectó en Latinoamérica a unos 23,4 millones de estudiantes universitarios, enfatizando aquellos que no hayan tenido una oferta educativa de calidad, probablemente se irían desvinculando de las tareas académicas y aumentando el riesgo de abandonar sus respectivos estudios.

Tras dos años de interrupción, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021) informa que el problema se acentuó en todos los niveles educativos de América Latina y el Caribe afirmando que aproximadamente “80 millones de estudiantes de la región estuvieron totalmente desvinculados del proceso educativo durante el primer año de la pandemia y otros 80 millones tuvieron una vinculación parcial y de peor calidad que en años anteriores” (p. 3).

Concretamente, el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2022) establece que uno de cada diez estudiantes expone la probabilidad de abandonar sus estudios. En lo relativo al nivel superior de la región sur de América, Batthyány (2022) expresa que en los últimos 20 años la tasa bruta de matrícula aumentó; no obstante, pos pandemia el ritmo de aumento muestra una desaceleración, profundizando algunas brechas de acceso, sobre todo en el nivel socioeconómico más bajo.

Los datos expuestos muestran una realidad que amerita ser estudiada para dar respuestas claras y concretas a la posibilidad de desvinculación académica, entendiendo que tanto la agencia personal como las habilidades de adaptación podrían tener un rol importante en los procesos formativos de los estudiantes de nivel superior. Procesos que lejos de ser lineales y preestablecidos muestran ser diversos en función del camino recorrido antes y durante la pandemia. Al respecto, algunas investigaciones previas muestran la necesidad de seguir ampliando el estudio de los constructos en cuestión, en conjunto, en un escenario educativo en transición. Romero et al. (2019) concluyen que las habilidades de adaptabilidad predicen las intenciones de abandono. Asimismo, Anderson et al. (2019) indican en sus hallazgos que la autoeficacia y la agencia personal del estudiante cae en años de transición, o cambios de niveles educativos; mientras que, Martín et al. (2013) y Holliman et al. (2018) informan que los niveles más altos de adaptabilidad se asociaron significativamente con niveles más bajos de compromiso conductual negativo o desvinculación.

## Marco teórico

Durante dos años, los procesos y trayectos formativos se vieron afectados por la virtualidad en el marco de la Educación Remota de Emergencia (ERE). Este cambio abrupto y temporal del sistema educativo presencial a un modo alternativo, se produjo como respuesta a circunstancias de crisis, con el

objetivo principal de brindar acceso temporal a la instrucción y apoyos durante un contexto marcado por medidas de aislamiento social (Hodges et al., 2020).

En este nuevo escenario de enseñanza y de aprendizaje virtual, las trayectorias formativas se vieron interrumpidas y alteradas, generando respuestas diversas debido a las diferentes situaciones iniciales de los estudiantes. Cada recorrido se toca y se cruza con trayectorias anteriores y paralelas (Cols, 2003), que delimitan múltiples definiciones del oficio de ser estudiante remoto, en parte dependiendo si fueron primero estudiantes universitarios presenciales o virtuales. Procesos formativos a distancia que se mueven junto a otros presenciales o no, ligados a los contextos familiares, laborales y culturales.

Los diferentes recorridos muestran características diversas porque las posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos, conexiones a internet y disponibilidades de infraestructura fueron heterogéneas y, signadas por la profundidad de las desigualdades sociales (López et al., 2020). Estas circunstancias han originado cambios en las experiencias vitales de los jóvenes universitarios, aumentando las posibilidades de desvinculación educativa (Díaz-Barriga-Arceo et al., 2022), es decir, de abandonar los estudios antes de su finalización (Diconca, 2011) o manifestar la intención de hacerlo (López-Aguilar et al., 2022).

Según, Rodríguez et al. (2014) detrás del proceso de desvinculación hay un conjunto de factores que interactúan e incitan a tomar la decisión, entre los cuales se distinguen los relacionados al plano personal (condición laboral o familiar), afectivo (contención de seres cercanos), institucional (apoyos recibidos) y académico (gestión del aprendizaje). Factores que se vinculan con capacidad de adaptación al contexto universitario promoviendo y previniendo el abandono académico (López-Aguilar et al., 2022).

En el escenario educativo, los estudiantes que confían en sus posibilidades y muestran capacidad de adaptabilidad son aquellos que logran ajustar y regular sus modos de hacer, pensar y sentir (Mamani, 2017; Ramírez et al., 2003) para afrontar cambios o transiciones educativas. No obstante, se evidencia cada año en la universidad un alto porcentaje de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al contexto y proceso formativo (Álvarez-Pérez et al., 2020).

La adaptabilidad a los estudios universitarios, según la teoría de la construcción de carrera de Savickas (2005), se concibe como la capacidad de adaptación de una persona a su entorno social con el fin de lograr la integración entre su persona y dicho entorno. Desde esta perspectiva contextual y cultural, el proceso de adaptabilidad denota una secuencia que abarca la preparación para la adaptación, los recursos de adaptabilidad, las respuestas de adaptación y los resultados de la adaptación (Savickas y Porfeli, 2012). En otras palabras, los individuos difieren en su preparación para el cambio, en los recursos que utilizan para afrontar la transformación, en su flexibilidad ante las situaciones que requieren cambios y, como resultado, en su integración en los roles académicos a lo largo del tiempo. Dado que tanto los individuos como sus contextos están en constante cambio, la adaptación de una persona se encuentra en diversas etapas de activación.

Asimismo, Savickas y Porfeli (2012) y Savicks et al. (2018) definen la adaptabilidad profesional como una serie de recursos psicosociales o habilidades transaccionales autorreguladoras que dan forma a las estrategias y acciones de adaptación que delimitan las principales respuestas de los estudiantes a las situaciones cambiantes o contingencias que tienen lugar en sus procesos formativos. Estrategias de autorregulación que se sintetizan en 4C por sus iniciales en inglés: Concern, Control, Curiosity y Confidence. Es decir, las personas con habilidades de adaptabilidad se caracterizan por presentar preocupación por el futuro, control sobre los escenarios y situaciones, curiosidad por explorar diversas identidades bajo nuevos entornos y roles y, confianza para elegir proyectos relacionados con sus intereses personales y profesionales (Savickas, 2005).

En el ámbito académico, Savickas (2013) relaciona la adaptabilidad con la disposición de las personas a tomar decisiones para mejorar las circunstancias asociadas a sus estudios superiores. Conductas proactivas que hacen a la predisposición de un sujeto para iniciar acciones tendientes a influir en el entorno de cada uno. Crant (2000) relaciona estos comportamientos con la agencia personal, postulando

que los individuos pueden promover cambios para mejorar situaciones actuales, no como receptores pasivos de las limitaciones contextuales, sino creando entornos afines a sus necesidades y desarrollando recursos de adaptabilidad (Batermab y Crant, 1993; Tolentino et al., 2014).

Los aportes de Bandura (2002, 2006) sobre agencia personal son fundamentales para comprender las estrategias de adaptación de los individuos en contextos signados por transformaciones constantes, en tanto se la entiende como la capacidad humana de adaptación al cambio, y se caracteriza a partir de la delimitación de 4 elementos: intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión.

La intencionalidad implica la inclusión planes de acciones y estrategias para lograrlas, enlazando intereses personales y colectivos. La previsión involucra la extensión temporal de la agencia, en tanto anticipa los resultados de las propias acciones para orientar los esfuerzos en dirección a los planes formulados. La auto-reactividad, comprende la auto-regulación como modo de construir nuevas formas de actuación motivando la ejecución de las acciones planificadas. Y, la auto-reflexión, conlleva auto-examinar el propio funcionamiento, valorando la solidez de pensamientos y acciones, realizando ajustes de ser necesarios. Entraña la capacidad meta-cognitiva de valorar sus pensamientos predictivos en función de los resultados alcanzados (Bandura, 2006; Rigo et al., 2021).

El estado de la cuestión planteado justifica la realización de este estudio, poniendo el foco en el hecho de que, a pesar de los antecedentes expuestos y los avances conseguidos en el estudio de estos conceptos, no hay antecedentes que muestren con claridad como las habilidades de adaptación, la agencia personal y los procesos formativos se vinculan con las intenciones de desvinculación en el nivel superior de educación en el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19.

## Metodología

Para el presente trabajo se diseñó un estudio descriptivo y retrospectivo (Hernández et al., 2014) entre la finalización del primer cuatrimestre e inicios del segundo, del año 2022.

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 162 estudiantes universitarios matriculados en carreras afines al campo educativo en la UNRC, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Educación Física. El 79,6% se identificó con el género femenino, el 19,8% con el masculino y el 0,6% con la categoría no binaria. La edad media del grupo fue de 22,44 años ( $SD=4,27$ ). Todos los sujetos ofrecieron el consentimiento informado, tomando conocimiento de los resguardos para preservar la identidad y el anonimato de las respuestas.

Se optó por un muestreo no probabilístico e intencional (Padua, 1987), seleccionando aquellos estudiantes que al menos hayan cursado un año virtual del trayecto de formación universitaria, quedando excluidos los alumnos que estaban cursando en el 2022 su primer año de la carrera de grado elegida. La distribución en términos de los años que estaban cursando al momento del estudio corresponde con un 36,4% a segundo año, un 25,9% a tercero, un 20,4% a cuarto y un 17,3% al último año de formación.

### Instrumentos

Para la recolección de los datos, se aplicó un cuestionario online elaborado especialmente para indagar aspectos referidos al proceso formativo de cada estudiante y las intenciones de desvinculación académica durante los dos años de ERE. Se incluyeron diversas preguntas cerradas y una sola abierta, que se presentan en la siguiente tabla 1. Se usó el Coeficiente de V de Aiken para calcular la validez de contenido por criterio de jueces ( $n=5$ ), quienes asignaron valoraciones dicotómicas a cada ítem para capturar de manera adecuada y representativa el contenido que se pretendía consultar (Escurra, 1988). Los resultados para la mayoría de las preguntas fueron iguales a 1 y no menores a 0.8.

**Tabla 1**

Aspectos indagados sobre procesos formativos e intenciones de desvinculación

Proceso formativo	Preguntas	Opciones de respuesta
	¿Qué año de la carrera estas cursando?	Segundo, tercero, cuarto, quinto
	¿Qué año/s cursaste virtual?	2020, 2021, ambos
	¿Materias de qué año/s de la carrera cursaste en modalidad virtual? (puede marcar más de una opción).	Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto
	¿Fuiste primero estudiante universitario virtual y luego presencial?	Sí-No
	¿Fuiste primero estudiante presencial y luego virtual en pandemia?	Sí-No
	En general, que aspectos fueron los más complejos en educación virtual: (puede marcar más de una opción)	Adaptarse a la modalidad virtual Aprender a usar las TIC, plataformas y demás recursos digitales El acceso a internet El contar con un dispositivo las 24 hrs. Adaptación de los horarios y los espacios La dinámica familia-estudio-trabajo La comunicación entre pares y docentes Las emociones negativas
Intenciones de desvinculación	Preguntas	Opciones de respuesta
	Durante el cursado virtual ¿pensaste en abandonar el cursado de alguna materia o los estudios universitarios?	Sí-No
	Si realizaste una pausa o dejaste de asistir/cursar algún cuatrimestre o materia ¿Por qué tomaste esa decisión? Ingresar tres palabras para expresarlo	Abierta -nube de palabras-

Para valorar las habilidades de adaptación se usó la *Career Adapt-Abilities Scale* de Savickas y Porfeli (2012) adaptada por López-Aguilar et al. (2022). Esta escala mide la capacidad de adaptabilidad a partir de 24 ítems distribuidos equitativamente en cuatro dimensiones: preocupación, control, curiosidad y

confianza, con opciones de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 valoración más baja; 7 valoración más alta). Los niveles de fiabilidad para este estudio se encuentran dentro de los establecido por la literatura con los siguientes  $\alpha$ : preocupación:.86, control:.87, curiosidad:.85 y confianza:.84. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios cumplen con los requisitos propuestos por la literatura actualizada (Savickas y Porfeli, 2012).

Finalmente, se utilizó la Escala de Agencia Personal para el ámbito educativo de Maytorena y González (2020). La cual contemplando los postulados de Bandura (2002; 2006) mide la agencia conformada por cuatro dimensiones: intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión. Las primeras tres dimensiones están representadas por 16 ítems reactivos; mientras la última se compone de 20 ítems. Las subescalas previsión, auto-reflexión y auto-reactividad se responden con una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde 1 (nunca) a 4 (siempre) y, la restante también presenta 4 opciones, pero con las siguientes etiquetas: 1 (no lo he hecho ni lo haría), 2 (no lo he hecho, pero lo haría), 3 (lo he hecho) y 4 (lo he hecho y lo seguiré haciendo). Los niveles de fiabilidad arrojaron, para la presente investigación, puntuaciones aceptables en el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach: intencionalidad:.87, previsión:.79, auto-reactividad:.83 y auto-reflexión:.80.

## Procedimiento

Cada instrumento se administró usando la aplicación de los formularios de Google. Los estudiantes lo contestaron de manera presencial e individual en grupos de 20 a 30 sujetos, utilizando sus teléfonos móviles, en un tiempo estimado de 20 minutos, durante la segunda mitad del año 2022. Para las escalas de adaptación y agencia personal se enfatizó en la importancia de situarse como estudiante remoto ya sea en el año 2020, 2021 o ambos para dar respuesta a cada ítem. Se adjuntó al formulario un escrito donde se informó en detalle el objetivo de la investigación siguiendo los lineamientos éticos nacionales e internacionales (CONICET y UNESCO).

## Análisis de datos

Para el análisis de datos, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19, aplicando técnicas estadísticas univariadas de tendencia central, como la mediana, así como frecuencias porcentuales y/o absolutas (Hernández et al., 2014). En el caso de las respuestas obtenidas de la única pregunta abierta, se empleó la técnica de nube de palabras, la cual sintetiza la relación entre la frecuencia de aparición y el tamaño de las palabras (Hernández, 2015).

Además, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov y se confirmó una distribución no normal en cada una de las dimensiones de adaptabilidad y agencia personal ( $p < .05$ ). Por lo tanto, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para examinar las relaciones de interés entre una variable cualitativa y otra cuantitativa, mientras que, para analizar dos variables cualitativas se empleó la Prueba de Independencia de Chi-Cuadrado. Se estableció un nivel de significancia estadística de  $p \leq .05$ , en algunos casos  $p \leq .10$  (Moore, 2020). Asimismo, se calculó el tamaño del efecto y la potencia estadística, para proporcionar una visión más profunda de sus resultados. El tamaño del efecto, permite identificar si las diferencias que encuentran son pequeñas, moderadas o grandes, tomando como indicador la  $d$  de Cohen, cuya interpretación sigue los siguientes criterios, pequeña:  $d \approx 0.2$ ; mediana:  $d \approx 0.5$  y grande:  $d \approx 0.8$ . Mientras que la potencia estadística, se utiliza para evaluar la capacidad de un estudio para encontrar una diferencia significativa entre grupos cuando realmente existe una diferencia. La potencia estadística se expresa como un valor entre 0 y 1. En general, se considera deseable tener una potencia estadística alta, preferiblemente por encima del 0.8, ya que indica una mayor confianza en los resultados obtenidos. Ambos, tamaño del efecto y potencia estadística se calcularon el software G-Power 3.1 (Cárdenas y Arancibia, 2014).

## Resultados

Los resultados encontrados se presentan a continuación, en primer lugar, haciendo un análisis preliminar de cada aspecto consultado referido a proceso formativo e intenciones de desvinculación y, en segundo lugar, atendiendo a las relaciones que responden al objetivo formulado.

### Proceso formativo de los estudiantes en pandemia e intenciones de desvinculación

Sobre el proceso formativo de los estudiantes, del total de la muestra, el 74% cursó los dos años de ERE -2020 y 2021- y sobre ese porcentaje la mayoría realizó asignaturas de dos años de la carrera, de primero y segundo (33%), de segundo y tercero (28%), de tercero y de cuarto (17%) y, cuarto y quinto (8%), lo que muestra una cierta continuidad en los estudios superiores. Durante esos dos años porcentajes iguales o inferiores al 5% cursaron materias de un solo año o de tres años de los planes de estudios de sus carreras, lo que podría ser una pauta trayectorias académicas no lineales.

Continuando con el proceso formativo, un 25% hizo sólo el 2021 bajo modalidad virtual, siendo la mayoría, el 88% estudiantes que cursaron materias de primer año de la carrera elegida y el resto estudiantes que cursaban materias de segundo año en adelante, que estuvieron desvinculados durante el 2020 y siguieron vinculados durante el 2022. Y, sólo un 2% cursó durante el 2020 desde su hogar, que representan a tres alumnos que hicieron materias de un sólo año del plan de estudio: segundo, tercero o cuarto, dando indicios de una posible re-vinculación al nivel superior como posibilidad que habilitó la pandemia desde la virtualidad, realizando una pausa temporal durante el 2021 y continuidad durante el 2022 desde la presencialidad plena.

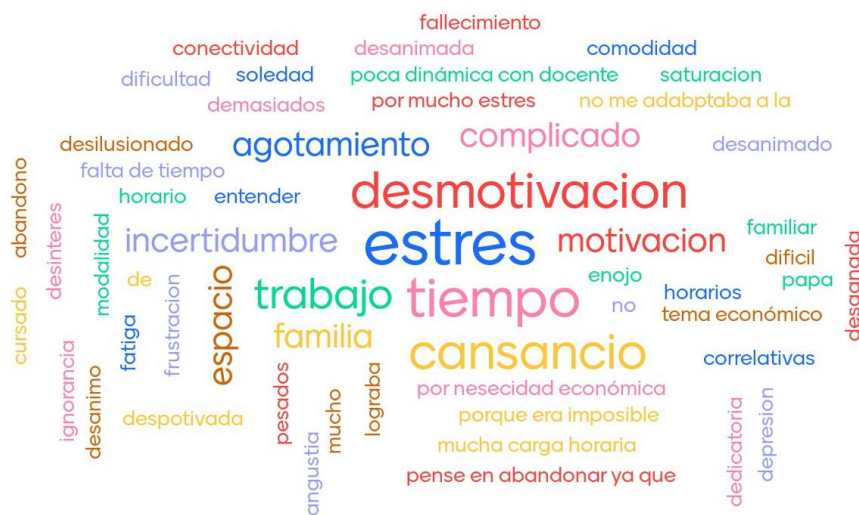
Asimismo, de los 162 estudiantes, el 51% fue primero estudiante universitario virtual y luego presencial, es decir, ingresantes al nivel superior de educación bajo la denominada ERE y, la contraparte primero presencial y luego virtual.

En general, los aspectos que fueron más complejos a lo largo de la educación virtual fueron remarcados por los estudiantes con diversos niveles de acuerdo, para la mayoría el proceso de adaptación a la ERE fue lo más difícil (74%), seguida de la dificultad de coordinar la dinámica familia-estudio-trabajo (64%) muy ligada a la adaptación de los horarios y los espacios de estudio (51%), continuando con la presencia de emociones negativas (59%), y de igual manera (48%) aparecen como aspectos conflictivos la comunicación entre pares y docentes y, el contar con un dispositivo de conexión las 24 horas. Teniendo menor impacto sobre la muestra estudiada el acceso a internet (28%) y el aprendizaje en torno a las TIC, plataformas y recurso digitales que mediaron la cursada virtual (27%).

En lo que respecta a las intenciones de desvinculación académica consultadas, un 43% (n=70) admitió haber pensado sobre la posibilidad de abandonar el cursado de alguna materia o los estudios universitarios. Y, efectivamente entre los que decidieron hacer una pausa (n=29, un 18% sobre el total de la muestra), los motivos principales se visualizan en la Figura 1. Predominando las emociones negativas, las dinámicas interpersonales, la ausencia de recursos, la dificultad ligada a un escenario de mucha incertidumbre y la no adaptación a la modalidad virtual de educación superior.

**Figura 1**

Motivos que impulsaron hacer una pausa en la carrera durante la ERE



### Relaciones entre adaptabilidad, agencia personal, intenciones de desvinculación y proceso formativo

En términos generales, los niveles de adaptabilidad de los estudiantes durante el cursado virtual fueron altos, las puntuaciones en cada una de las dimensiones de la escala se corresponden a una mediana y rango medio de 6 puntos tanto en control, curiosidad, confianza como en preocupación. Ahondando en los ítems, el resultado alcanzado muestra la preocupación del grupo estudiado sobre el futuro académico-profesional, la responsabilidad de sus actos en pos de su proceso formativo, explorando y buscando alternativas para dar respuesta a sus inquietudes y metas académicas y, finalmente, se muestran abiertos a aprender nuevas habilidades para dar solución a problemáticas referidas a sus procesos académicos.

Y, para la escala de agencia personal, a nivel grupo también se encuentra puntuaciones elevadas para previsión, auto-reflexión y auto-reactividad con una mediana que se ubica en 3 puntos (siempre), con un rango medio de 2. Lo que muestra que los estudiantes establecen metas académicas y actúan en consecuencia, reflexionan sobre sus pensamientos y sobre el vínculo con sus acciones y, regulan sus actuaciones. En tanto para la dimensión de intencionalidad la mediana se ubica en 3 puntos (lo he hecho), con un rango medio de 2, mostrando que las intenciones de los alumnos se enlazan con sus planes educativos y las estrategias para alcanzarlo.

Entre los que tuvieron o no intenciones de desvinculación durante el cursado virtual los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en tres y dos dimensiones de agencia personal y de adaptabilidad respectivamente (ver Tabla 2), con tamaños del efecto tendientes a medianos y una potencia estadística aceptable, igual o mayor a 0.80. Precisamente, los datos informan que los estudiantes que no se inclinaron a pensar en una posible desvinculación, son aquellos que presenta más desarrollada la auto-reflexión, la auto-reactividad, la previsión, la confianza y la preocupación. Esto implica que, en términos de agencia, ese grupo de estudiantes monitorearon sus pensamientos y acciones en pos de realizar ajustes situados en condiciones académicas cambiantes, y también, formularon objetivos, anticiparon posibles resultados para orientar esfuerzos o re direccionarlos; mientras que, en referencia a adaptabilidad son sujetos que tuvieron la certeza y la seguridad para resolver problemas y superar conflictos, y a la vez, la habilidad de planificar el futuro, aunque incierto, dando continuidad a los objetivos



académicos formulados. No obstante, en el resto de las dimensiones de ambos constructos se denota que el grupo que no tuvo intenciones de abandonar la carrera muestra puntuaciones superiores que los que, si las tuvieron, pero no se hayan diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 2**

Prueba U de Mann-Whitney, tamaño del efecto y potencia estadística para las dimensiones agencia personal y adaptabilidad entre quienes tuvieron y no intenciones de desvinculación

	Dimensión	Intención de desvinculación	Rango promedio	U	p	d	1-β
<b>Agencia personal</b>	Auto-reflexión	Sí	71.14	2495.00	.014	0.50	0.84
		No	89.38				
	Auto-reactividad	Sí	74.11	2702.50	.080	0.40	0.80
		No	87.13				
	Previsión	Sí	66.91	2199.00	.001	0.53	0.93
		No	92.60				
Intencionalidad	Sí	76.21	2849.50	.210	0.23	0.67	
	No	85.53					
<b>Adaptación</b>	Control	Sí	75.91	2829.00	.185	0.26	0.72
		No	85.75				
	Curiosidad	Sí	78.11	2982.50	.421	0.08	0.52
		No	84.08				
	Confianza	Sí	73.31	2646.50	.052	0.49	0.88
		No	87.73				
Preocupación	Sí	74.17	2707.00	.082	0.41	0.89	
	No	87.08					

No obstante, entre quienes efectivamente hicieron una pausa temporal, ya sea en el 2020 o en el 2021, también muestra diferencias estadísticamente significativas -con tamaños del efecto medianos a grandes y una alta potencia estadística que supera o iguala el valor de 0.80- en algunas dimensiones tales como, previsión, intencionalidad, control, curiosidad y preocupación. Son los estudiantes caracterizados por la continuidad en su proceso formativo en los años de cursado virtual los que sobresalen en dichas dimensiones de agencia personal y adaptabilidad (Ver Tabla 3), lo que implica que los estudiantes que efectivamente hicieron una pausa durante la virtualidad en sus procesos formativos, a nivel de agencia personal, tuvieron dificultades para planificar y proyectar posibles resultados para definir estrategias que orientaran sus acciones y pensamientos. Asimismo, a nivel de adaptabilidad, los estudiantes con procesos formativos no lineales manifestaron mayores dificultades en tomar decisiones y formular alternativas, explorar nuevos escenarios y estrategias para dar continuidad a sus planes de acción.

**Tabla 3**

Prueba U de Mann-Whitney, tamaño del efecto y potencia estadística para las dimensiones agencia personal y adaptabilidad entre quienes hicieron y no una pausa en su proceso formativo.

	Dimensión	Pausa	Rango promedio	U	p	d	1-β
<b>Agencia personal</b>	Auto-reflexión	Sí	63.19	469.50	.257	0.43	0.41
		No	82.45				
	Auto-reactividad	Sí	67.13	501.00	.373	0.60	0.49
		No	82.25				
	Previsión	Sí	52.50	384.00	.072	0.58	0.80
		No	83.01				
Intencionalidad	Sí	46.13	333.00	.028	0.84	0.99	
	No	83.34					
<b>Adaptación</b>	Control	Sí	54.19	397.50	.090	0.72	0.84
		No	82.92				
	Curiosidad	Sí	52.88	387.00	.076	0.59	0.80
		No	82.99				
	Confianza	Sí	56.50	416.00	.121	0.50	0.75
		No	82.80				
Preocupación	Sí	52.38	383.00	.071	0.64	0.81	
	No	83.01					

Aunque hubo una proporción mayor de estudiantes que expresaron intenciones de abandonar entre aquellos que iniciaron sus carreras en el 2020 o 2021, siendo estudiantes en el nivel superior de educación primero virtuales y luego presenciales, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas ( $X^2 = .032$ ;  $p > .10$ ) si se compara con las intenciones manifestadas por aquellos estudiantes que primero fueron presenciales y luego remotos. Además, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas ( $X^2 = .58$ ;  $p > .10$ ) entre los estudiantes que ingresaron antes de la pandemia y aquellos que ingresaron durante la pandemia, en términos de tomar una pausa en la virtualidad. Asimismo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .10$ ) en las diversas dimensiones de adaptabilidad y agencia personal en relación con la condición de ser estudiante virtual o presencial al inicio de la carrera de grado. Considerando el grado de avance en la carrera, son los estudiantes de los dos últimos años, cuarto y quinto, los que presentaron mayores niveles de previsión ( $U=2467,5$ ;  $p=0.034$ ;  $d=0.34$ ;  $1-\beta=.85$ ) y diferencias estadísticamente significativas –con un tamaño del efectivo tendiente a mediano y una buena potencia estadística– si se los compara con los que estaban cursando, primero, segundo o tercer año de sus respectivas carreras universitarias. Por otro lado, los estudiantes que decidieron no hacer una pausa durante la virtualidad en sus procesos formativos fueron los que presentaron mayor dificultad en la gestión de los horarios y espacios de estudio ( $X^2=.4.89$ ;  $p=0.027$ ).

Asimismo, analizando los que si pensaron en la posibilidad de desvinculación encontramos que manifestaron mayor dificultad en adaptarse a la modalidad virtual de cursado ( $X^2=4.01$ ;  $p=0.045$ ) y, a la vez, de coordinar la dinámica familia-estudio-trabajo, que aquellos que no pensaron en hacer una pausa ( $X^2=4.02$ ;  $p=0.045$ ). Siguiendo con las dificultades presentadas, los estudiantes que no tuvieron problemas en adaptarse a la nueva modalidad de cursado a la vez presentaron niveles más altos de previsión de los que si les fue más complejo ( $U=2072.5$ ;  $p=0.065$ ;  $d=0.38$ ;  $1-\beta=.80$ ). Por último, los que sí tuvieron inconvenientes para aprender cuestiones relativas a las TIC y recursos digitales fueron los que presentaron una puntuación mayor en auto-reactividad ( $U=2052.0$ ;  $p=0.040$ ;  $d=0.40$ ;  $1-\beta=.81$ ). Y, en lo que alude a las habilidades de adaptabilidad, los estudiantes con mayor control no presentaron la dificultad

de no contar con un dispositivo las 24 hrs. ( $U=1815.5$ ;  $p=0.096$ ;  $d=0.33$ ;  $1-\beta=.81$ ) y los más preocupados manifestaron mayores dificultades en los vínculos hogar, estudios y trabajo ( $U=2506.5$ ;  $p=0.074$ ;  $d=0.34$ ;  $1-\beta=.80$ ). Todas diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto próximo a mediano y una potencia estadística aceptable.

## Discusión

El objetivo de investigación fue describir desde una perspectiva retrospectiva cómo las habilidades de adaptación, la agencia personal y los procesos formativos se asocian con las intenciones de desvinculación en el nivel superior de educación durante la Educación Remota de Emergencia. En ese sentido, los resultados encontrados confirman la vinculación estudiada en varios aspectos que merecen una discusión en diversas instancias.

En primera instancia, considerar que las habilidades de adaptabilidad y de agencia personal son tan particulares como los procesos formativos de cada estudiante en el nivel superior de educación. Identificamos estudiantes que presentan trayectorias formativas tanto lineales como no lineales, donde se ponen en juego un sinnúmero de dificultades que los alumnos percibieron durante el cursado virtual en pandemia. Realidad que coincide con lo expuesto por Díaz-Barriga-Arceo et al. (2022) al mencionar que pandemia por COVID-19 afectó la continuidad de las trayectorias de muchos estudiantes que han tenido que hacer una pausa en sus estudios temporal o definitivamente, debido a un sinnúmero de factores sociales, económicos y emocionales.

En segunda instancia, al analizar las intenciones y la efectiva desvinculación temporal, los resultados revelan algunas particularidades en cuanto a las habilidades de adaptación. Por un lado, entre los que pensaron hacer una pausa en algún momento, lo que representó casi un 50% de la muestra, los resultados muestran estudiantes que tienen menos confianza para superar obstáculos vinculados a sus procesos formativos y a la vez, son menos optimistas sobre su futuro académico. Entre los que efectivamente se desvincularon temporalmente del nivel superior de educación los datos reflejan un menor grado de preocupación sobre las posibilidades de alcanzar sus objetivos manteniendo una mirada positiva hacia el futuro, menos control en la toma de decisiones y más pasividad hacia la búsqueda de nuevas opciones para encauzar dificultades circunstanciales en tiempos de pandemia. En la línea de lo hallado, el estudio de Eva et al. (2020) y Savickas (2013) muestra la importancia de las habilidades de adaptabilidad, en tanto permiten al sujeto amoldarse a las tareas, transiciones y dificultades de la carrera y, por lo tanto, conducen a procesos formativos más fluidos, sin interrupciones, promoviendo la construcción de mayor confianza en sí mismo y una orientación futura positiva hacia sus metas académicas.

En tercera instancia, y en alusión a la agencia personal, el grupo de estudiantes que sí tuvieron intenciones de desvincularse mostró menos claridad en las metas académicas definidas y, por lo tanto, la planificación de las acciones estuvo más ausente que los que no tuvieron intenciones de hacer una pausa temporal. Asimismo, se mostraron más reticentes a analizar distintas experiencias y conocimientos, como autorregular el propio accionar frente a lo desconocido y poco predecible del contexto educativo en pandemia. Y, entre quienes decidieron hacer una pausa temporal encontramos que la previsión y la intencionalidad fueron las capacidades que menos desplegaron, es decir, les costó adecuar los planes, los tiempos y los recursos para adaptarse a la ERE y definir estrategias para lograrlo. Al respecto, Klehe et al. (2021) sostienen que ser proactivo o ejercer agencia se trata de hacer que las cosas sucedan, anticipando, previniendo problemas y aprovechando las oportunidades. El comportamiento de ajuste persona-entorno describe las acciones auto-iniciadas y orientadas al futuro de las personas destinadas a dominar y cambiar las circunstancias de su carrera, ya sea cambiando el entorno y/o en uno mismo para conseguir un futuro diferente (Parker et al., 2010), aspectos que muestran un despliegue más complejo entre quienes tuvieron intención y los que definitivamente decidieron hacer una pausa temporal en sus procesos formativos.

En cuarta instancia, y contemplando los aspectos que fueron más complejos durante la educación virtual, al interior del grupo estudiado, y contemplando las dimensiones de adaptabilidad, encontramos que los menos conscientes de las decisiones que deben tomar para permanecer en sus trayectos formativos, son los que percibieron mayor dificultad de contar con recursos imprescindibles para cursar online, como contar con internet las 24 hrs. Y, además, se caracterizan por estar preocupados por la planificación de las acciones para alcanzar sus objetivos académicos en el marco de las dinámicas familiares y laborales percibidas como complejas. Al respecto, la investigación Chalpartar et al. (2022) encuentra que los principales factores que dificultaron la continuidad fueron el familiar, el económico y el acceso a dispositivos redes de internet. Aspecto que también fue encontrado en el presente estudio entre los que tuvieron intenciones de desvincularse y les resultó complejo manejar las dinámicas propias del hogar, el trabajo y los estudios. Resultados que también se encuentran en la línea de lo planteado por Savickas (2005) cuando menciona que la capacidad de adaptabilidad a los cambios se da de manera permanente en las diversas situaciones de la vida académica y en interacción con los entornos que frecuentan los sujetos. Por lo que, a futuro, es interesante seguir indagando cómo las dificultades sociales, familiares y económicas median y moldean las habilidades de adaptabilidad de los estudiantes de nivel superior de educación.

En quinta instancia, considerando nuevamente los aspectos más complejos de la ERE y las dimensiones de agencia, los estudiantes con mayor capacidad de previsión no presentaron como se esperaba problemas para adaptarse a la educación remota, no obstante, aquellos que tuvieron dificultades en aprender a usar las TIC y otras mediaciones tecnológicas fueron los que se caracterizaron por ser más auto-reactivos, lograron autorregular sus acciones orientadas a buscar habilidades para ser mejores estudiantes o bien solicitando ayuda. Los resultados obtenidos coinciden con la descripción de los estudiantes como agentes, es decir, aquellos que enfrentan situaciones de gran incertidumbre, como el entorno educativo virtual. Parker et al. (2010) señalan que este escenario puede promover la acción proactiva como una forma de mitigar estos sentimientos, impulsándolos a planificar y buscar alternativas para alcanzar sus metas académicas. Finalmente, en séptima instancia, la dimensión de previsión se encuentra más desarrollada en los estudiantes avanzados, es decir, que tuvieron experiencias educativas en el nivel superior primero de manera presencial y luego en la virtualidad. Al respecto, Savickas (2005, 2013), argumenta que los alumnos desarrollan tres perspectivas hacia sus carreras, primero como actores, luego como agentes y, finalmente, como autores. La perspectiva del actor implica seguir guiones dados. No obstante, con el tiempo, las personas desarrollan sus propios objetivos por los que luchar como participantes activos. Y, por último, los sujetos se convierten en autores de sus carreras, reflexionando, dando sentido y explicando su autobiografía para modelar sus experiencias en una historia de formación significativa que les permite adecuar sus planes a las metas formuladas organizando los tiempos y recursos destinados a lograr buenos resultados.

Lo encontrado pone en evidencia la importancia de las habilidades de adaptabilidad y agencia personal para la continuidad en los estudios superiores. Son dimensiones clave para delimitar procesos formativos que se caractericen por la capacidad de planificar, tomar decisiones y explorar nuevas alternativas autorregulando las acciones y los pensamientos dirigidos a la consecución de las metas académicas que los estudiantes se proponen. Asimismo, muestra una clara agenda educativa en materia de identificar a tiempo los estudiantes con intenciones de desvinculación y trabajar con sistemas de tutorías que brinden los apoyos necesarios para acompañar los trayectos formativos en pos de la permanencia y finalización de los estudios superiores.

Teniendo en cuenta que la recolección de datos se realizó a través de un muestreo no probabilístico, existe un posible sesgo de selección, quedando constituida la muestra por una mayoría de mujeres, por lo tanto, los hallazgos no son generalizables a la población universitaria general. Sin embargo, los hallazgos deben ser considerados como parte de la evidencia en el contexto de la pandemia de Covid-19 caracterizado por la incertidumbre, que puede ser muy afín a los sentimientos que los estudiantes tengan al ingresar por primera vez al nivel superior de educación.

## Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(32), 46-66. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.815>
- Anderson, R. C., Graham, M., Kennedy, P., Nelson, N., Stoolmiller, M., Baker, S. K., y Fien, H. (2019). Student Agency at the Crux: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, 56(January), 205-217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.005>
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: an International Review*, 52(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- 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>
- Battemar, T., y Crant, M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Batthyány, K. (2022). El abandono escolar es uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo tras la pandemia. *InfoCLACSO*. <https://www.clacso.org/el-abandono-escolar-es-uno-de-los-grandes-desafios-a-los-que-se-enfrenta-el-sistema-educativo-tras-la-pandemia/>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe. Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia. <http://dx.doi.org/10.18235/0003884>
- Cárdenas, M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*POWER: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742475006>
- Chalpartar, L. T. M., Fernández, A. M., Betancourth, S., y Gómez, Y. A. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Cols, E. (2003). *El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*. Universidad de General Sarmiento.
- Crant, M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00044-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00044-1)
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., y Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(26), 3-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>
- Diconca, B. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una nueva carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Eva, N., Newman, A., Jiang, Z., y Brouwer, M. (2020). Career optimism: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103287, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.011>
- Hernández, C. (2015). Nuevos recursos para la investigación cualitativa: Software gratuito y herramientas colaborativas. *Opción*, 31(5), 453-471. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045570027>
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holliman, A. J., Martin, A. J., y Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: A longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835>

- IESALC-UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Klehe, U. C., Fasbender, U., y van der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103526. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- López, M., y Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P., 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>
- Mamani, T. H. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2518-82832017000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100004&lng=es&tlng=es)
- 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, 728-746. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032794>
- Maytorena, M. D. L. Á., y González, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60.
- Moore, D. S. (2000). *Estadística Aplicada Básica* (2ª Ed.). Antoni Bosch editor.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Parker, S. K., Bindl, U. K., y Strauss, K. (2010). Making Things Happen: A Model of Proactive Motivation. *Journal of Management*, 36(4), 827-856. <https://doi.org/10.1177/0149206310363732>
- Ramírez, M. I., Herrera, F., y Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(2), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie3322994>
- Rigo, D., Squillari, R., Caraballo, M., y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Revista Ciencia y Educación*, 5(2), 101-112. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2>
- Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., Núñez, C., Verrastro, N., y De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 113-134. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.02.004>
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M., y Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Savickas, M. L., y Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp 42-70). John Wiley & Sons, Inc.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R.W. Lent, S.D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.) (pp. 147-183). John Wiley & Sons, Inc.
- Savicks, M. L. Porfeli, E. Hilton, T., y Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., y Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>