

Percepción estudiantil sobre el curso de nivelación académica y adaptación universitaria en Bluefields Indian & Caribbean University

Student perception of the academic induction course at Bluefields Indian & Caribbean University

 **Delrey Warren Simon Chavarría^{1*}**

delrey.simon@bicu.edu.ni

 **Juan Asdrúbal Flores-Pacheco²**

asdrubal.flores@do.bicu.edu.ni

 **Dina Esther Castillo Baltodano³**

dina.castillo@bicu.edu.ni

Fecha de Recepción: 08-10-2025

Fecha de Aprobación: 18-11-2025

RESUMEN

El estudio analiza las percepciones de estudiantes universitarios sobre la efectividad del Semestre Común como estrategia institucional de nivelación académica y adaptación universitaria en la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) durante los años lectivos 2022, 2023 y 2024. La investigación se desarrolló bajo un paradigma pragmático para obtener una comprensión amplia. Se empleó un diseño mixto no experimental descriptivo, utilizando encuestas estructuradas y grupos focales para la recolección de datos. La muestra se determinó mediante la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, aplicando un muestreo probabilístico estratificado para representar los tres niveles académicos. La muestra estuvo conformada por 178 estudiantes: 99 de primer año, 54 de segundo y 25 de tercer año, todos con experiencia directa en el Semestre Común. En la fase cuantitativa, los resultados evidenciaron que 63.49 % de los estudiantes expresó satisfacción general con el programa; 69.6 % lo consideró efectivo para fortalecer habilidades académicas y 66.29 % reconoció su aporte en los procesos de adaptación universitaria. La fase cualitativa destacó el valor del acompañamiento docente, la pertinencia cultural de las actividades y la necesidad de extender la estrategia a semestres posteriores para garantizar una transición académica sostenida. Se concluye que el Semestre Común constituye una política institucional eficaz que promueve inclusión y equidad educativa en contextos multiculturales. No obstante, se recomienda fortalecer la continuidad del programa, su

¹ Bluefields Indian & Caribbean University. Dirección Académica. Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Caribe (CIDCCA). Bluefields, Nicaragua, Apartado postal N° 88, Avenida Universitaria, Bluefields, Nicaragua.
* Autor de correspondencia

² Bluefields Indian & Caribbean University. Dirección Académica. Departamento de Investigación. Bluefields, Nicaragua, Apartado postal N° 88, Avenida Universitaria, Bluefields, Nicaragua.

³ Bluefields Indian & Caribbean University. Dirección de Gestión de Calidad y Desarrollo Institucional. Departamento de Análisis Institucional y Estadística. Bluefields, Nicaragua.



adaptación intercultural y los mecanismos de seguimiento longitudinal para maximizar su impacto formativo.

Palabras claves: adaptación del estudiante, educación intercultural, educación superior, igualdad de oportunidades educativas

ABSTRACT

The study analyzes the perceptions of Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) students regarding the effectiveness of the induction semester (Semestre Común) as an institutional strategy to help students transition to academic programs and adapt to university life. It was carried out during the 2022, 2023, and 2024 academic years. The research was conducted under a pragmatic paradigm to achieve a comprehensive understanding. A descriptive, non-experimental mixed-methods design was employed, using structured surveys and focus groups for data collection. The sample was determined using the finite population formula, with a 95 % confidence level and a 5 % margin of error, applying stratified probabilistic sampling to represent the three academic levels. The final sample consisted of 178 students: 99 from first year, 54 from second year, and 25 third-year students, all with direct experience in the induction course. In the quantitative phase, results showed that 63.49 % of students expressed overall satisfaction with the program; 69.6 % considered it effective for strengthening academic skills, and 66.29 % recognized its contribution to university adaptation processes. The qualitative phase highlighted the value of faculty support, the cultural relevance of activities, and the need to extend the strategy to subsequent semesters to ensure a sustained academic transition. The study concludes that the induction semester is an effective institutional policy that promotes inclusion and educational equity in multicultural contexts. However, strengthening program continuity, intercultural adaptation, and longitudinal monitoring mechanisms is recommended to maximize its formative impact.

Keywords: equal education opportunities, higher education, intercultural education, student adaptation

Para citar en APA: Simon Chavarría, D. W., Flores-Pacheco, J. A., & Castillo Baltodano, D. E. (2025). Percepción estudiantil sobre el curso de nivelación académica y adaptación universitaria en Bluefields Indian & Caribbean University. *Wani*, e21473. <https://doi.org/10.5377/wani.v1i1.21473>

INTRODUCCIÓN

La Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), institución del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), fundamenta su quehacer en un modelo educativo comunitario e intercultural orientado a la equidad, la inclusión y la pertinencia territorial (BICU, 2024). En el contexto de la educación superior intercultural, la universidad enfrenta el desafío de garantizar la nivelación académica de estudiantes con trayectorias educativas, lingüísticas y socioculturales diversas. Para responder a esta problemática, desde 2007, se implementa el Semestre Común, concebido como una estrategia de nivelación y acompañamiento integral que busca fortalecer las competencias básicas, la adaptación universitaria y la orientación vocacional de los estudiantes de nuevo ingreso (Cassells Martínez, 2017).



La diversidad educativa, cultural, lingüística y socioeconómica de los estudiantes del Caribe nicaragüense constituye uno de los principales factores que condicionan su desempeño y permanencia universitaria. Esta región se caracteriza por la convivencia de pueblos miskitu, creole, ulwa, rama, garífuna y mestizo, cuyas trayectorias escolares previas evidencian diferencias significativas en el dominio del idioma de instrucción, el acceso a recursos tecnológicos y la calidad de la educación secundaria recibida. Estudios institucionales de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) han registrado tasas de deserción de hasta 32 % en los dos primeros semestres y una marcada desigualdad en el rendimiento académico entre recintos urbanos y rurales (Vargas Downs, 2025). En este contexto, las desigualdades en la formación previa y las brechas en las competencias académicas afectan de manera directa el aprendizaje en los primeros semestres de la educación superior (Fuentes Durán, 2021; Escobar, 2023). Por ello, los programas de nivelación académica se vuelven esenciales para reducir la deserción, mejorar la retención y garantizar una transición más efectiva hacia la vida universitaria (Altamirano Balseca y Alarcón Parra, 2020).

Asimismo, diversos estudios latinoamericanos destacan que la satisfacción y la percepción estudiantil constituyen indicadores clave para evaluar la calidad de las estrategias institucionales de acompañamiento académico, ya que la opinión del estudiante permite identificar factores asociados al éxito académico, la integración social y el sentido de pertenencia universitaria (Surdez-Pérez, et al., 2018; Rodríguez & López, 2020). En este marco, el análisis de las percepciones de los estudiantes de Bluefields Indian & Caribbean University sobre el Semestre Común ofrece evidencia empírica relevante para fortalecer las políticas institucionales de inclusión, nivelación y retención estudiantil, en correspondencia con los ejes 3 (Calidad Educativa e Innovación Pedagógica) y 6 (Educación con identidad, equidad e inclusión) de la Estrategia Nacional de Educación “Bendiciones y Victorias” 2024–2026 (Comisión Nacional de Educación de Nicaragua, 2024).

El presente estudio tiene como propósito analizar las percepciones estudiantiles sobre la efectividad del Semestre Común como estrategia institucional para la nivelación académica y la adaptación universitaria de los estudiantes de primer ingreso de la Bluefields Indian & Caribbean University. El análisis se desarrolla bajo un enfoque mixto, que permite integrar datos estadísticos obtenidos mediante encuestas estructuradas con interpretaciones derivadas de grupos focales. La efectividad se evalúa en tres dimensiones complementarias: académica, vinculada al desarrollo de competencias y hábitos de estudio; social, relacionada con la integración y adaptación al entorno universitario; y cultural, enfocada en la pertinencia intercultural y el sentido de identidad institucional.

El estudio adquiere relevancia al ofrecer un análisis empírico y reflexivo, entendido como una interpretación crítica y comparativa de los hallazgos frente a marcos teóricos y evidencias previas sobre inclusión y retención universitaria. Los resultados permitirán fortalecer las acciones de acompañamiento con pertinencia cultural, así como articular las políticas de educación superior con las metas de desarrollo humano sostenible en la Costa Caribe nicaragüense.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló en la institución de educación superior Bluefields Indian & Caribbean University perteneciente al Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), ubicada en la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, cuya sede principal está situada en la ciudad de Bluefields. La universidad ofrece programas de grado y posgrado en diversas áreas del conocimiento, entre ellas Educación, Ciencia y Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Administración de Empresas, entre otras, lo que refleja su carácter interdisciplinario y su compromiso con el desarrollo humano sostenible en contextos multiculturales.

La investigación se centró en los estudiantes de primer ingreso que cursaron el Semestre Común durante los años 2022, 2023 y 2024, periodo en el cual la universidad implementó un conjunto de acciones sistemáticas de nivelación académica y acompañamiento integral orientadas a fortalecer competencias básicas en comprensión lectora, razonamiento lógico-matemático, redacción académica e identidad institucional. Estas actividades incluyeron talleres de inducción universitaria, tutorías académicas, asesorías psicosociales y orientación vocacional, articuladas desde los colectivos docentes interdisciplinarios de cada recinto.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico estratificado, con el propósito de garantizar la representación de los tres niveles académicos (primer, segundo y tercer año) y la diversidad étnica y lingüística de la población estudiantil. Esta localización y composición pluriétnica —que integra a estudiantes miskitu, creole, ulwa, rama, garífuna y mestizos— constituye un elemento esencial para valorar la efectividad del Semestre Común desde una perspectiva comunitaria e intercultural.

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, de tipo no experimental y alcance descriptivo, por considerarse el más adecuado para analizar las percepciones estudiantiles desde una visión integral que combine la medición objetiva de tendencias con la interpretación subjetiva de experiencias. Este enfoque permitió integrar datos cuantitativos, obtenidos mediante encuestas estructuradas, con información cualitativa derivada de grupos focales, lo que facilitó una comprensión holística y contextualizada del fenómeno estudiado.

La elección de este enfoque se justifica porque los estudios sobre percepciones en educación superior demandan aproximaciones metodológicas que vinculen la evidencia empírica con la comprensión interpretativa, fortaleciendo la validez de los hallazgos (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández Sampieri, et al., 2022). En este sentido, el diseño mixto permitió captar tanto los patrones estadísticos de la satisfacción y adaptación universitaria como las narrativas culturales y emocionales que explican la experiencia de los estudiantes en el Semestre Común de la universidad BICU.

El cálculo de muestra para la encuesta de percepción se hizo a través de la fórmula estadística para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.



$$n = \frac{NZ^2 pq}{d^2(N - 1) + Z^2 pq} \quad (1)$$

Tabla 1

Definición y explicación de los símbolos utilizados en el cálculo del tamaño de la muestra

Símbolo	Significado	Explicación detallada
n	Tamaño de la muestra	Es el número de individuos o unidades que deben incluirse en el estudio para representar adecuadamente a la población.
N	Tamaño de la población	Total de individuos, elementos o unidades que conforman la población de interés.
Z	Valor crítico de la distribución normal (nivel de confianza)	Representa el número de desviaciones estándar que corresponden al nivel de confianza deseado.
p	Proporción esperada de éxito	Probabilidad de que ocurra el evento de interés. Si se desconoce, se usa 0.5 para maximizar el tamaño de muestra.
q	Proporción esperada de fracaso	Es el complemento de p, es decir, q = 1 - p. Representa la probabilidad de que no ocurra el evento de interés.
d	Error muestral o margen de error	Grado de precisión deseado en las estimaciones; generalmente se fija entre 0.05 (5%) o 0.03 (3%), dependiendo del nivel de rigor que se busque.

El cálculo inicial determinó un mínimo de 69 encuestas, sin embargo, el proceso de levantamiento de datos superó esta cifra, alcanzando una muestra final de 178 estudiantes encuestados mediante formulario en línea. Esta muestra estuvo compuesta por 99 estudiantes de primer año, 54 de segundo año y 25 de tercer año, todos con experiencia directa en el Semestre Común durante los años lectivos 2022, 2023 y 2024.

Si bien el estudio se centra en los estudiantes de primer ingreso, se incluyó a estudiantes de segundo y tercer año con el propósito de realizar un análisis retrospectivo y comparativo sobre la efectividad del Semestre Común a lo largo de su trayectoria académica. Esta decisión metodológica permitió examinar la sostenibilidad del impacto formativo del programa y valorar cómo las percepciones iniciales evolucionan conforme los estudiantes avanzan en su proceso universitario.

Para la conformación de la muestra, se aplicó un muestreo probabilístico estratificado, garantizando la representación de los tres niveles académicos (primer, segundo y tercer año) de los estudiantes con experiencia directa en el Semestre Común. Conjuntamente, se establecieron criterios de inclusión complementarios: haber cursado y finalizado el programa durante los años 2022, 2023 o 2024, con el fin de asegurar la homogeneidad de las experiencias analizadas. Esta combinación metodológica permitió mantener la aleatoriedad del muestreo dentro de cada estrato y, al mismo tiempo, controlar la validez interna del estudio.

Se excluyeron 12 estudiantes que no completaron el proceso académico o cuya matrícula correspondía a reingresos sin participación en el semestre introductorio, para evitar sesgos en los



resultados al no reflejar la experiencia completa del programa. Esta decisión se justifica porque su inclusión habría afectado la validez de los datos comparativos entre cohortes y niveles académicos.

La investigación se desarrolló en tres etapas secuenciales:

1. Diseño y validación de instrumentos mediante juicio de expertos, en el que participaron cuatro especialistas con experiencia en investigación educativa e intercultural. Los criterios de validación incluyeron claridad, coherencia, pertinencia cultural y correspondencia con los objetivos del estudio.
2. Recolección de datos cuantitativos a través de encuestas estructuradas y cualitativos mediante grupos focales, aplicados a estudiantes de los tres niveles académicos.
3. Análisis de resultados empleando el software SPSS versión 27, realizando estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) y pruebas de hipótesis no paramétricas (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) para identificar diferencias significativas entre grupos.

Los datos cualitativos fueron procesados mediante codificación inductiva temática, identificando patrones de significado en las narrativas estudiantiles relacionadas con la satisfacción, adaptación y pertinencia cultural del Semestre Común. Esta secuencialidad metodológica permitió triangular la evidencia empírica, fortaleciendo la confiabilidad y validez interpretativa de los hallazgos.

Los formatos correspondientes a las encuestas y guías de grupo focal fueron sometidos a un riguroso proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para asegurar la fiabilidad del proceso. Participaron cuatro especialistas con experiencia en investigación educativa y conocimiento del contexto intercultural, quienes evaluaron los instrumentos en función de su pertinencia, claridad, coherencia y alineación con los objetivos del estudio.

Cada experto otorgó valores numéricos de juicio a los ítems mediante una escala de valoración tipo Likert (de 1 a 4 puntos), lo que permitió cuantificar el grado de acuerdo y calcular el índice de validez de contenido (IVC) para cada criterio. Paralelamente, se consideraron sus observaciones cualitativas para refinar la redacción y estructura de los ítems. Este procedimiento dual garantizó una evaluación integral, sustentada tanto en el análisis estadístico de los puntajes como en la interpretación experta de los contenidos, fortaleciendo así la validez y consistencia interna de los instrumentos aplicados.

El análisis de los datos se realizó mediante el software SPSS versión 27, aplicando un tratamiento estadístico descriptivo e inferencial. En la fase descriptiva, se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión, con el fin de caracterizar las percepciones estudiantiles sobre satisfacción, efectividad y adaptación universitaria. Posteriormente, en la fase inferencial, se emplearon pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) para identificar diferencias significativas entre grupos según variables como año académico, pertenencia étnica y género.



Previo al procesamiento, los datos fueron sometidos a un proceso riguroso de depuración, codificación y validación. La depuración consistió en la revisión y eliminación de registros incompletos o inconsistentes, asegurando la integridad de la base de datos. La codificación se efectuó mediante la asignación de valores numéricos a cada categoría de respuesta, de acuerdo con un diccionario de variables previamente definido, garantizando la coherencia en la interpretación estadística. Finalmente, la validación de datos se realizó mediante procedimientos de verificación cruzada y revisión aleatoria de entradas, a fin de minimizar errores humanos y asegurar la fiabilidad y replicabilidad del análisis estadístico.

Este proceso metodológico permitió fortalecer la transparencia, trazabilidad y consistencia de los resultados obtenidos, ofreciendo evidencia cuantitativa sólida para el contraste e interpretación de las percepciones estudiantiles.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de percepción de los estudiantes sobre la implementación del semestre común

Tabla 2
Distribución por sexo de los participantes del estudio

Sexo	N	%
Femenino	103	57,9 %
Masculino	75	42,1 %
Total	178	100 %

Participaron un total de 178 estudiantes activos, de los cuales 103 fueron mujeres (57.9 %) y 75 hombres (42.1 %). Esta ligera mayoría femenina coincide con la tendencia institucional observada en BICU en los últimos años, donde la participación de mujeres ha aumentado especialmente en carreras de Educación y Ciencias Sociales, lo que podría influir en una percepción más favorable hacia las estrategias de acompañamiento académico y psicosocial implementadas durante el Semestre Común.

En términos de representatividad étnica, la mayoría de los participantes se identificó como mestiza (57.9 %), seguida por los grupos creole (23.6 %), miskitu (11.2 %), garífuna (3.4 %), ulwa (2.2 %) y rama (1.7 %). Esta diversidad pluriétnica y lingüística refleja la composición característica del estudiantado de la Costa Caribe Nicaragüense y es fundamental para analizar cómo las percepciones sobre el Semestre Común varían en función de la identidad cultural y las experiencias educativas previas. Por ejemplo, los estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes suelen valorar más positivamente las acciones de nivelación cuando estas incorporan elementos de pertinencia cultural e interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al año académico, el 55.61 % de los encuestados cursaba el primer año, el 30.33 % el segundo año y el 14.04 % el tercer año. Esta distribución permitió comparar las percepciones sobre el Semestre Común en estudiantes más recientes con las experiencias previas de estudiantes en



años más avanzadas, ofreciendo una valoración retrospectiva de su impacto en la adaptación universitaria y el desempeño académico.

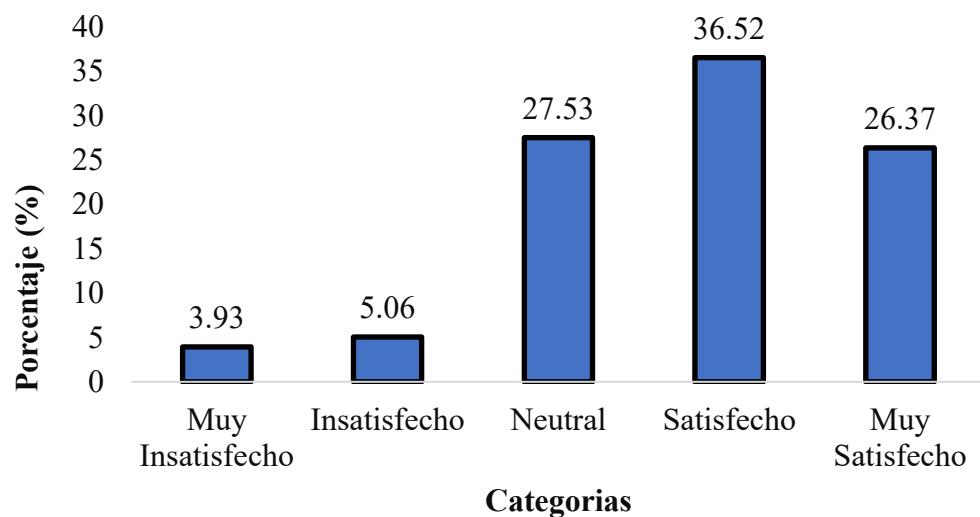
Respecto a la edad, la mayoría de los estudiantes se encontraba en el rango de 17 a 20 años (87.1 %), concentrándose los mayores porcentajes en los 18 años (29.77 %) y 19 años (23.59 %). Este perfil etario sugiere una población predominantemente joven en proceso de transición entre la educación secundaria y la universitaria, condición que hace del Semestre Común una herramienta clave para la nivelación académica, la orientación vocacional y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En conjunto, estos datos demográficos (resumidos en la Tabla 2) no solo describen la diversidad del estudiantado, sino que aportan claves interpretativas sobre las diferencias en la percepción, satisfacción y adaptación frente al Semestre Común, evidenciando cómo las variables género, etnia y edad inciden en la forma en que los estudiantes experimentan la inclusión y la equidad educativa en BICU.

Satisfacción general: Nivel de satisfacción del estudiante con el Semestre Común

Figura 2

Percepción de Satisfacción general



En el ámbito educativo, la satisfacción estudiantil constituye un indicador clave para evaluar la calidad de la experiencia académica. Diversos autores han coincidido en que la percepción de los estudiantes permite valorar la eficacia de la gestión universitaria, al ser ellos los receptores directos del servicio educativo (Marchesi y Martín, 1998; Bogue y Hall, 2003; González, 2006; Sandoval, 2006; Vergara y Quezada, 2011; Cadena et al., 2015; Jiménez et al., 2011) citado por Surdez-Pérez, et al. 2018.

También, otros autores señalaron que “*la calidad de las instituciones educativas puede ser observada desde distintos puntos, sin embargo, es necesario interrogar al estudiante, pues es quien recibe la educación y las consecuencias de la calidad de la misma*” (Gutiérrez, et al., 2008).



Por otro lado, estudiar la satisfacción estudiantil puede beneficiar a las instituciones de educación superior de diferentes maneras, al ayudarles a incrementar la calidad de los servicios ofertados y lograr un impacto positivo en aspectos como “*el prestigio de la institución [que] deriva de la calidad académica de sus egresados, de la ocupación de los mejores empleos o la contribución de los egresados en el campo de la investigación y el desarrollo de la tecnología*” (Cadena-Badilla, et al., 2015, p. 14). De igual manera, la satisfacción estudiantil puede favorecer el éxito académico de los estudiantes y su permanencia en la institución (Fuentes Durán, 2021; Hernández Ortiz & Mejías Acosta, 2018), fortalecer la imagen y el prestigio institucionales (Surdez-Pérez, et al., 2018; Terrazas Argote & Almeida Cardona, 2020; Dos Santos, 2016, como se citó en Escobar, 2023).

En términos generales, la categoría con mayor frecuencia fue “satisficho” (36.52 %), seguida de “muy satisficho” (26.97 %), lo cual refleja que el 63.49 % de los participantes tuvo una percepción positiva sobre su experiencia en el Semestre Común. La opción “neutral” (27.53 %) evidenció una proporción relevante de estudiantes con percepciones ambivalentes, posiblemente influenciadas por factores personales, académicos o institucionales no totalmente abordados. En contraste, las categorías de “insatisficho” (5.06 %) y “muy insatisficho” (3.93 %) sumaron un 8.99 %, indicando un nivel bajo de descontento general.

El análisis cuantitativo se realizó mediante estadísticas descriptivas e inferenciales en SPSS versión 27, utilizando frecuencias, porcentajes y pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) para identificar diferencias significativas entre grupos según año académico y pertenencia étnica. Los resultados mostraron una tendencia positiva en todos los estratos, con mayor satisfacción entre los estudiantes de primer año (70 %) y una leve disminución en los de segundo año (54 %) y tercer año (40 %), lo cual sugiere una percepción más favorable en las cohortes que recién cursan el programa.

En la fase cualitativa, se trabajó con tres grupos focales conformados por 8 a 10 estudiantes cada uno, seleccionados de manera representativa de los tres niveles académicos. Los datos fueron analizados mediante codificación manual e inductiva temática, identificando categorías emergentes relacionadas con acompañamiento docente, pertinencia cultural y motivación académica. Posteriormente, la triangulación de datos integró los resultados cuantitativos y cualitativos, permitiendo contrastar las tendencias estadísticas con las narrativas estudiantiles.

Este proceso evidenció que la satisfacción general con el Semestre Común no solo se asocia a la calidad de la enseñanza, sino también a factores de identidad cultural, apoyo emocional y relevancia de las estrategias de nivelación académica, aspectos especialmente valorados por estudiantes de origen miskitu, ulwa y creole. Según el año académico, los estudiantes de primer año fueron quienes valoraron de forma más positiva su experiencia en el Semestre Común, con más del 70 % ubicándose en las categorías “satisficho” y “muy satisficho”. Les siguieron los estudiantes de segundo año, con un nivel de satisfacción que superó el 50 %. En contraste, los



estudiantes de tercer año mostraron una disminución notable en su percepción positiva, con apenas un 40 % expresando satisfacción o alta satisfacción.

El alto porcentaje de valoración positiva por los estudiantes puede ser influenciado por varios factores, tal como señala Escobar (2023), en su artículo titulado *Medición de la satisfacción estudiantil en universitarios desde el modelo servqual*:

En el caso puntual de la satisfacción estudiantil asociada a la calidad académica de la enseñanza en educación superior de forma presencial, se ha encontrado que esta depende a su vez de variables como la organización de los planes de estudio y su flexibilidad, la relación entre enseñanza y aprendizaje, las competencias profesionales que adquieren los estudiantes (Pérez Valduciel & Pereyra, 2015), la metodología de los cursos, el equilibrio en la carga de trabajo que se asigna a los estudiantes en los cursos, el entorno de aprendizaje en el que se desarrollan las clases (Terrazas & Almeida, 2020) y la *inteligencia emocional de los docentes* para gestionar las relaciones con los estudiantes y asesorarlos en forma adecuada (Tacca Huamán et al., 2020, p. 13)

En relación con las respuestas neutrales, el grupo con mayor porcentaje fue el de tercer año, con un 36 %, seguido por los de segundo año con 29.63 %, mientras que el grupo de primer año presentó el valor más bajo con 24.24 %.

Los datos sugirieron que los estudiantes de tercer año mostraron una menor satisfacción general, con una distribución de respuestas más inclinada hacia categorías neutras o negativas. Esta situación podría estar relacionada con una transformación en la percepción de la calidad del servicio académico a medida que avanzan en su trayectoria universitaria. También podrían influir factores como el menor acompañamiento institucional, el desgaste emocional, la reducción en la motivación, o un aumento en las exigencias académicas.

En síntesis, se observó una tendencia decreciente en la percepción positiva conforme se avanzaba de primer a tercer año, con un aumento paralelo de percepciones neutrales o negativas respecto a la satisfacción con el Semestre Común.

Desde el punto de vista étnico, se observó que los estudiantes miskitu (80 %), ulwa (75 %) y mestizos (64.08 %) manifestaron los niveles más altos de satisfacción con el Semestre Común. En contraste, los creoles presentaron una tendencia más neutral (40.48 %) y moderadamente positiva (57.15 %), lo que refleja una percepción ambivalente. Las etnias rama y garífuna mostraron valoraciones más dispersas, con presencia en todas las categorías de satisfacción y una ligera concentración de respuestas negativas.

Para determinar si estas diferencias respondían a patrones estadísticamente significativos o al azar, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, dado que las variables de satisfacción no siguieron una distribución normal ($p < 0.05$ según prueba de Kolmogorov-Smirnov). Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos étnicos ($H = 12.37$; $gl = 5$; $p = 0.031$), lo que confirma que la percepción de satisfacción varía de manera estadísticamente relevante según la pertenencia étnica.



Asimismo, los intervalos de confianza al 95 % evidenciaron que los estudiantes miskitu y ulwa presentan puntuaciones medias más altas de satisfacción, mientras que los grupos garífuna y rama se ubican por debajo de la media general. Este patrón sugiere que la pertinencia cultural y lingüística de las actividades del Semestre Común influye directamente en la valoración del programa, respaldando la necesidad de ajustes interculturales y diferenciados que respondan a la diversidad étnica de la población estudiantil.

Estos hallazgos evidencian la importancia de fortalecer las estrategias de acompañamiento con pertinencia étnica, garantizando que los procesos formativos del Semestre Común sean más inclusivos, sensibles a la diversidad cultural y lingüística, y capaces de generar condiciones de equidad en la experiencia educativa.

Efectividad del Semestre Común en el desarrollo de habilidades

Tabla 3

Percepción sobre la efectividad de los procesos formativos en el desarrollo de habilidades

Categorías	N	%
Nada efectivos	2	1.1 %
Poco efectivos	5	2.8 %
Moderadamente efectivos	47	26.4 %
Efectivos	78	43.8 %
Muy efectivos	46	25.8 %

En relación con la efectividad del Semestre Común en el desarrollo de habilidades académicas fundamentales como la escritura, el análisis crítico, la investigación y la gestión del tiempo, la percepción estudiantil fue mayoritariamente positiva. El 69.6 % de los participantes calificó las acciones formativas como efectivas o muy efectivas, lo que evidencia que la estructura curricular contribuyó al fortalecimiento de competencias esenciales para el desempeño universitario. Sin embargo, un 26.4 % adoptó una posición moderada, sugiriendo áreas de mejora vinculadas con la aplicabilidad y contextualización de los contenidos.

Para sustentar cuantitativamente estas diferencias, se aplicaron pruebas de Kruskal–Wallis y U de Mann–Whitney con el fin de identificar variaciones significativas entre niveles académicos y grupos étnicos. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas por nivel académico ($H = 9.84$; $gl=2$; $p=0.007$), indicando que los estudiantes de primer año presentaron niveles de satisfacción más altos respecto al desarrollo de habilidades, en comparación con los de segundo y tercer año. No se observaron diferencias estadísticamente significativas por pertenencia étnica ($p > 0.05$), lo que sugiere una valoración relativamente homogénea entre grupos, aunque con matices culturales que se profundizaron en la fase cualitativa.



En la fase cualitativa, se empleó codificación inductiva manual a partir de tres grupos focales, identificándose patrones narrativos que explican las tendencias observadas en los datos cuantitativos. Los estudiantes destacaron como factores determinantes de la efectividad:

- La metodología práctica y participativa empleada por los docentes,
- La orientación individualizada en talleres de lectura, redacción y pensamiento lógico, y
- El acompañamiento intercultural, que facilitó la comprensión y aplicación de contenidos en contextos multilingües.

La triangulación de datos permitió integrar ambas perspectivas, evidenciando que la percepción de efectividad se relaciona directamente con los objetivos específicos del Semestre Común: fortalecer habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales para favorecer la nivelación académica y la adaptación universitaria. A pesar de los resultados favorables, los hallazgos apuntan a la necesidad de reforzar el componente metodológico y de ajustar las estrategias de enseñanza según las particularidades académicas y culturales de cada grupo estudiantil.

Percepción sobre adaptación universitaria

Tabla 4

Percepción sobre adaptación universitaria por estudiante

Categorías de adaptación	N	%	p (Spearman)	Sig. (p)
Nada en absoluto	8	4.49	—	—
Poco	7	3.93	—	—
Moderadamente	45	25.28	0.63	< 0.01
Bastante	62	34.83	0.63	< 0.01
Mucho	56	31.46	0.63	< 0.01

La vida universitaria implica retos asociados con los sistemas de evaluación y enseñanza, la toma de decisiones vocacionales, el aprovechamiento de los recursos institucionales y las nuevas formas de interacción social y familiar (Rodríguez & López, 2020). En coherencia con ello, el modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) establece como fundamento esencial la dimensión psicosocial del aprendizaje, reconociendo que el proceso educativo no puede separarse de las realidades emocionales, culturales y sociales del estudiantado (BICU, 2024).

En este marco, el Semestre Común constituye un espacio privilegiado para materializar este enfoque, mediante estrategias de acompañamiento académico, orientación vocacional y atención psicosocial. Los colectivos docentes multidisciplinarios cumplen un rol pedagógico y formativo esencial, ya que no solo imparten contenidos, sino que también evalúan contextualmente el desempeño estudiantil, brindan seguimiento individual y canalizan situaciones especiales hacia instancias como los Talleres de Consejería o el Centro Psicosocial (CAPS) de Bluefields, fortaleciendo así la adaptación universitaria.

La mayoría de las respuestas se concentraron en las categorías “Bastante” y “Mucho”, que en conjunto representaron el 66.29 % del total de participantes, lo que evidencia una percepción



positiva del impacto del Semestre Común en la adaptación universitaria. La correlación positiva moderada y significativa ($\rho=0.63$; $p<0.01$) demuestra que los estudiantes que perciben mayor acompañamiento institucional (académico, emocional y vocacional) también manifiestan mejores niveles de adaptación universitaria. Este hallazgo refuerza el valor del Semestre Común como una estrategia de transición efectiva e integral, que combina la nivelación académica con el fortalecimiento del bienestar psicosocial y la inclusión cultural en los primeros años de vida universitaria.

En contraste, las categorías más bajas (“Nada en absoluto” y “Poco”) representaron solo el 8.42 % del total, lo que indica una baja incidencia de percepciones negativas sobre la adaptación universitaria. La categoría “Moderadamente” fue seleccionada por el 25.28 % de los estudiantes ($n = 45$), reflejando una experiencia de impacto medio, caracterizada por una percepción neutral o en proceso de consolidación.

Al desagregar los resultados por nivel académico, se identificaron diferencias notables: los estudiantes de primer año concentraron la mayoría de sus respuestas en las categorías “Bastante” (41) y “Mucho” (32), lo que evidencia un alto nivel de adaptación vinculado a las estrategias de acompañamiento e inducción implementadas durante el Semestre Común. En contraste, solo seis estudiantes reportaron baja adaptación (4 “Poco” y 2 “Nada en absoluto”). En el segundo año, las percepciones se distribuyeron de forma más equilibrada entre “Moderadamente” (16), “Bastante” (17) y “Mucho” (17), mientras que en el tercer año predominó la categoría “Moderadamente” (9), con menor presencia de valoraciones altas (7 “Bastante” y 4 “Mucho”).

Para contrastar estadísticamente las diferencias entre niveles académicos, se aplicó la prueba de chi-cuadrado de independencia (χ^2), que permitió verificar la existencia de asociaciones entre el nivel académico y la percepción de adaptación universitaria. Los resultados indicaron una asociación significativa ($\chi^2=11.52$; $gl= 4$; $p=0.021$), lo que sugiere que las percepciones de adaptación varían de forma sistemática según el avance en la trayectoria académica.

Asimismo, los análisis post hoc mediante residuos tipificados ajustados evidenciaron que los estudiantes de primer año reportan una frecuencia observada significativamente mayor en las categorías “Bastante” y “Mucho” ($p < 0.05$), en comparación con los otros grupos. Este patrón sugiere que las estrategias de acompañamiento inicial —como tutorías académicas, consejería psicosocial y orientación vocacional— tienen un efecto positivo comprobable en la adaptación temprana, efecto que tiende a disminuir a medida que los estudiantes avanzan en su proceso formativo.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de mantener y extender las acciones de acompañamiento institucional más allá del primer semestre, asegurando la continuidad del apoyo académico y emocional como parte integral del proceso educativo universitario.

Desde la visión étnica, los resultados reflejan una tendencia mayoritariamente positiva. Todos los estudiantes de la etnia Rama coincidieron en calificar que el Semestre Común les ayudó *bastante* en su adaptación al entorno académico. De igual forma, las etnias Garífuna (83.33 %), Miskitu (70



%) y Mestiza (67.96 %) reportaron percepciones positivas al valorar las categorías *bastante* y *mucho*, lo que indica un reconocimiento amplio del impacto favorable del programa sobre su integración a la vida universitaria. En la categoría *moderadamente*, los estudiantes Ulwa destacaron con un 50 % de respuestas, lo que podría sugerir una experiencia de adaptación más equilibrada, ni extremadamente positiva ni negativa. Por otro lado, la etnia Garífuna presentó el porcentaje más bajo en esta categoría (16.67 %), al mostrar una clara inclinación hacia percepciones más altas de adaptación.

En cuanto a las valoraciones negativas “nada en absoluto” y “poco”, se observó una mayor representación entre los estudiantes mestizos (10.68 %), seguidos por los creoles (7.14 %) y miskitu (5 %). En contraste, ninguno de los estudiantes pertenecientes a los pueblos rama, garífuna o ulwa calificó su experiencia en los niveles más bajos de la escala, lo que refuerza la percepción generalizada de adaptación favorable dentro de estos grupos minoritarios. La escala de medición empleada fue de tipo Likert de cinco puntos (1= nada en absoluto, 2= poco, 3= moderadamente, 4= bastante, 5= mucho), la cual permitió cuantificar de manera objetiva las percepciones de adaptación universitaria. Las respuestas se distribuyeron entre los grupos étnicos de la siguiente manera: mestizos (n = 103), creole (n = 42), miskitu (n = 20), garífuna (n = 6), ulwa (n = 4) y rama (n = 3), lo que asegura la trazabilidad y representatividad de los porcentajes reportados.

El análisis comparativo mediante la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 8.47$; gl = 5; p = 0.038) mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos étnicos, confirmando que las percepciones de adaptación universitaria no son homogéneas, sino que reflejan variaciones relacionadas con la diversidad cultural y lingüística del estudiantado. Estos resultados evidencian que, aunque la tendencia general es positiva, las estrategias del Semestre Común podrían fortalecerse mediante acciones de acompañamiento intercultural diferenciado, ajustadas a las particularidades identitarias y contextuales de cada grupo étnico.

Relevancia del Semestre Común en la orientación vocacional

Tabla 5

Percepción sobre la relevancia del Semestre Común en la orientación vocacional

Categorías	N	%	p (Spearman)	Sig. (p)
Muy irrelevantes	12	6.7	—	—
Irrelevantes	14	7.9	—	—
Neutrales	39	21.9	0.58	< 0.01
Relevantes	63	35.4	0.58	< 0.01
Muy relevantes	50	28.1	0.58	< 0.01

Como señalan La-Cruz-Arango & Zelada-Flórez (2021), la orientación vocacional influye significativamente en la elección de carrera universitaria al promover el desarrollo de valores, intereses y aptitudes que guían las decisiones profesionales. Sin embargo, factores externos como el apoyo familiar y las condiciones socioeconómicas también intervienen, pudiendo limitar el efecto institucional de estas estrategias. De igual forma, la ausencia de orientación vocacional



adecuada se ha vinculado con mayores riesgos de deserción, frustración y dificultades de inserción laboral (Romo & Hernández, 2005, citado por Pulecio Correa et al., 2025).

El 63.5 % de los estudiantes consideró que el Semestre Común tuvo una influencia relevante o muy relevante en su orientación vocacional, confirmando su valor como mecanismo institucional de apoyo en la toma de decisiones académicas y profesionales. En contraste, el 14.6 % expresó percepciones negativas, evidenciando la necesidad de fortalecer el acompañamiento individualizado y la articulación entre orientación vocacional, desempeño académico y proyección laboral. La correlación positiva moderada y significativa ($\rho= 0.58$; $p< 0.01$) demuestra que los estudiantes que perciben el Semestre Común como una experiencia relevante para su orientación vocacional muestran mayor claridad en la elección de su carrera y mejor rendimiento académico en áreas relacionadas con sus intereses formativos. Estos hallazgos reafirman que la orientación vocacional, como componente estructural del Semestre Común, contribuye directamente al éxito académico, la retención estudiantil y la construcción de proyectos profesionales sostenibles.

Al desagregar la percepción de relevancia del Semestre Común por nivel académico, se evidenció una tendencia decreciente en la valoración positiva conforme se avanza en los años de estudio. En primer año, las categorías “Relevantes” (44.44 %) y “Muy relevantes” (33.33 %) concentraron el 77.77 % de las respuestas, reflejando una fuerte percepción de utilidad y pertinencia de las actividades en relación con la orientación vocacional y el proceso de adaptación inicial de los estudiantes.

En el segundo año, se observó una disminución en la percepción de relevancia del Semestre Común, ya que las categorías “Relevantes” (27.78 %) y “Muy relevantes” (24.07 %) representaron un 51.85 % del total. Aunque la valoración se mantuvo positiva, mostró menor intensidad que en el primer año, posiblemente debido a expectativas académicas más complejas o a la transición hacia contenidos especializados en las áreas del conocimiento.

En el tercer año, las valoraciones positivas descendieron aún más, alcanzando solo un 32 % en las categorías “Relevantes” y “Muy relevantes”. Paralelamente, las percepciones “Neutrales” aumentaron hasta un 44 %, seguidas por el segundo año (29.63 %) y el primero (12.12 %), lo que evidencia una tendencia progresiva a la ambivalencia en la valoración del Semestre Común conforme avanza la trayectoria universitaria. Para sustentar esta tendencia, se realizó un análisis de varianza no paramétrico (Kruskal-Wallis) entre los tres niveles académicos, cuyos resultados mostraron diferencias significativas ($H= 10.92$; $gl= 2$; $p= 0.004$), confirmando que la percepción de relevancia vocacional disminuye estadísticamente conforme los estudiantes avanzan en su formación.

Los contrastes post hoc indicaron que las diferencias más notables se encuentran entre el primer y tercer año ($p < 0.01$), lo que sugiere que el impacto del Semestre Común es más fuerte en la etapa inicial y se diluye con el tiempo.

En cuanto a la pertenencia étnica, los estudiantes ulwa (75 %), mestizo (66.99 %) y miskitu (65 %) presentaron las valoraciones más positivas, destacando las categorías “Relevantes” y “Muy



relevantes". En cambio, los estudiantes rama (66.67 %) y garífuna (33.33 %) mostraron mayor tendencia a la neutralidad, mientras que los grupos creole (21.86 %) y garífuna (21.42 %) concentraron las respuestas menos favorables.

Para verificar si estas diferencias obedecen a patrones significativos, se aplicó una prueba de chi-cuadrado de independencia ($\chi^2= 13.84$; gl= 5; p= 0.017), confirmando la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre la etnia y la percepción de relevancia vocacional. Complementariamente, la correlación de Spearman ($\rho= 0.55$; p< 0.01) entre la relevancia percibida del Semestre Común y la claridad en la elección vocacional evidenció una relación positiva moderada, lo que indica que una mayor valoración del acompañamiento institucional se asocia con mayor seguridad en la elección de carrera y mejor adaptación académica.

Estos resultados confirman que el Semestre Común desempeña un papel crucial en la orientación vocacional temprana, aunque su impacto disminuye con el tiempo, lo que sugiere la necesidad de reforzar las estrategias de acompañamiento y actualización vocacional a lo largo de toda la formación universitaria, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprobar la efectividad del Semestre Común como política institucional de nivelación académica e inclusión universitaria en Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), evidenciando que la estrategia contribuye significativamente al cumplimiento de los objetivos de equidad, retención y adaptación universitaria en contextos multiculturales.

El análisis inferencial mediante las pruebas Kruskal-Wallis, chi-cuadrado y correlación de Spearman confirmó diferencias y asociaciones estadísticamente significativas (p< 0.05) entre variables como nivel académico, pertenencia étnica, percepción de acompañamiento y adaptación universitaria, lo cual sustenta la validez de las inferencias más allá del nivel descriptivo. Con una muestra representativa de 178 estudiantes distribuidos por año y grupo étnico, el estudio asegura una variabilidad interna suficiente para interpretar los resultados con rigor metodológico y respaldo estadístico.

En correspondencia con el objetivo general, se concluye que el Semestre Común favorece el desarrollo de competencias académicas, la adaptación institucional y la orientación vocacional de los estudiantes de primer ingreso. Los análisis correlacionales demostraron que una mayor percepción de acompañamiento académico, emocional y vocacional se asocia positivamente con mejores niveles de satisfacción ($\rho= 0.63$; p< 0.01), adaptación universitaria ($\rho= 0.55$; p< 0.01) y claridad vocacional ($\rho= 0.58$; p< 0.01). Estos resultados confirman la hipótesis de que el fortalecimiento de los procesos de acompañamiento institucional incide de manera significativa en la experiencia formativa del estudiantado.

Asimismo, se identificó que la percepción de efectividad y satisfacción tiende a disminuir en niveles académicos superiores, lo que evidencia la necesidad de ampliar la continuidad temporal



del programa y de adaptar sus contenidos y estrategias a las etapas intermedias y finales de la formación universitaria.

Finalmente, se recomienda consolidar el Semestre Común como un modelo articulador de la formación integral, integrando componentes de nivelación académica, orientación vocacional y acompañamiento intercultural, sustentado en evidencia empírica y evaluaciones longitudinales que midan su impacto en la retención, desempeño académico y éxito profesional de los egresados.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Altamirano Balseca, M., & Alarcón Parra, G. J. (2020). Importancia del semestre de nivelación en el ingreso a las universidades ecuatorianas. *Conrado*, 16(76), 362–368. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000500362&script=sci_arttext&tlang=en
- Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). (2024). *Modelo educativo de la Bluefields Indian & Caribbean University*. Bluefields Indian & Caribbean University. <https://www.bicu.edu.ni/repositorio/regl>
- Bogue, E. G., & Hall, K. B. (2003). *Quality and accountability in higher education: Improving policy, enhancing performance*. Westport, CT: Praeger Publishers. <https://www.bloomsbury.com/us/quality-and-accountability-in-higher-education-9780275974015/>
- Cadena, R., López, V., & Méndez, P. (2015). Gestión de riesgos en la cadena de suministro. *Revista de Administración*, 50(3), 23-34. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040102>
- Cadena-Badilla, M., Mejías-Acosta, A., Vega-Robles, A., & Vásquez-Quiroga, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1), 9–18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81642256002>
- Cassells Martínez, R. A. (2017). El modelo educativo de la BICU: El caso de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en la década 2007–2016. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*, 23(6), 3–20. <https://repositorio.unan.edu.ni/8702/1/3Texto%20del%20art%C3%A9culo-502-1-10-20180912.pdf>
- Comisión Nacional de Educación de Nicaragua. (2024). *Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024–2026*. https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/Estrategia_Nacional_Educacion-2024-2026.pdf
- Escobar, G. A. (2023). Medición de la satisfacción estudiantil en universitarios desde el modelo SERVQUAL. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 11(1), e6. <https://doi.org/10.22209/rhs.v1i1.a06>
- Fuentes Durán, M. (2021). Evaluación de la calidad del servicio estudiantil en la carrera de Derecho de una institución de educación superior pública de Guayaquil. *Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 8(2), 121–131. <https://doi.org/10.46677/compendium.v8i2.954>
- González, J. (2006). *Administración de empresas*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i4.265>



- Gutiérrez, A. S., Lozano, J. A., & Camblor, P. M. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Enseñanza Universitaria*, 31(1), 39–55. <https://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>
- Hernández Ortiz, Y., & Mejías Acosta, A. (2018). Factores que determinan la satisfacción estudiantil en educación superior: Análisis de caso en una universidad colombiana. *Ingeniería y Sociedad UC*, 13(2), 162–172. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriySociedad/a13n2/art05.pdf>
- Jiménez-Jiménez, D., Sanz-Valle, R., & Hernández-Espallardo, M. (2011). Innovación, aprendizaje organizacional y desempeño en empresas. *Innovar*, 21(41), 71-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242011000300006>
- La-Cruz-Arango, O. D., & Zelada-Flórez, E. A. (2021). Orientación vocacional y su relación con la elección de una carrera profesional en estudiantes. *Episteme Koinonia*, 4(8), 549–559. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1587>
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=27027>
- Pérez Valduciel, I., & Pereyra, E. (2015). Satisfacción estudiantil: Un indicador de la calidad educativa en el Departamento de Biología Celular, UCV. *Revista Venezolana de Investigaciones Educativas*, 12(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65945575008>
- Pulecio Correa, K. N., Torres Pazmiño, M. G., Samaniego Zamora, M. I., Lapo Guamán, D. M., & Tobar Litardo, J. E. (2025). Percepción estudiantil sobre la importancia de la orientación vocacional como puente entre la formación académica y el mercado laboral. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(2), 1298–1310. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.759>
- Rodríguez, M., & López, J. K. (2020). Planeación y proyección de metas: Su importancia en la adaptación a la vida universitaria. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 7(14), 62–77. <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/296>
- Sandoval, H. (2006). *Procesos de cambio organizacional y generación de empresas*. Limusa. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-industrial-de-santander/procesos-administrativos/procesos-de-cambio-organizacional-y-generacion-de-empresas-hugo-sandoval/24797478>
- Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. del C., & Lamoyi Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Ingeniería*, 14(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Terrazas Argote, B., & Almeida Cardona, R. (2020). Análisis de los principales indicadores de satisfacción estudiantil en la calidad de vida universitaria en las universidades privadas. *Revista Perspectivas*, 1(1). <https://doi.org/10.35319/zvscyj53>
- Vargas Downs, J. S. (2025). Relación del proceso de aprendizaje con la promoción de nivel en estudiantes del Semestre Común de BICU.





Vergara, G., & Quezada, C. (2011). El reclamo tributario: Características esenciales de un recurso contencioso-administrativo de plena jurisdicción. *Revista de Derecho Tributario*, (15), 101-120. <https://revistaderechotributario.udc.cl/index.php/rdt/article/view/185>