



Romero Castro, Ingrid Carolina

# Autoeficacia académica, autorregulación en el aprendizaje y adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Romero Castro, I. C. (2025). *Autoeficacia académica, autorregulación en el aprendizaje y adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5735>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Autoeficacia académica, autorregulación en el aprendizaje y adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual.**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**Ingrid Carolina Romero Castro**

[i.carolina.rc30@gmail.com](mailto:i.carolina.rc30@gmail.com)

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptación universitaria en 202 estudiantes de primer semestre en modalidad virtual de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Ean de Bogotá. La muestra se seleccionó mediante un método no probabilístico por conveniencia, y los participantes fueron evaluados con la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), el Inventario de Estrategias de Autorregulación de Estudiantes Universitarios (SRSI-SR) y el Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-R). El análisis de datos incluyó estadística descriptiva, el coeficiente de correlación R de Pearson, para examinar las relaciones entre las variables, y el coeficiente de contingencia, para explorar la influencia de las características sociodemográficas. Los resultados mostraron correlaciones positivas moderadas entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje, autorregulación y adaptación universitaria, así como entre autoeficacia académica y adaptación universitaria. Estas correlaciones destacan una interdependencia significativa entre las variables y revelan nuevas perspectivas sobre la experiencia educativa de los estudiantes de la modalidad virtual.

Palabras claves: Autoeficacia académica, autorregulación en el aprendizaje, adaptación universitaria, educación superior, modalidad virtual.

**Autoeficacia académica, autorregulación en el aprendizaje y  
adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre de la modalidad  
virtual.**

Ingrid Carolina Romero Castro

Secretaria de Posgrados, Universidad Nacional de Quilmes  
Maestría en Educación

**DIRECTORA:**

Sandra Ortega Ferreira

**CODIRECTORA:**

Silvina Cimolai

Bogotá Colombia, 2024

## Tabla de Contenido

Agradecimientos	5
Introducción Formulación del Problema Objetivos	6 8
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Hipótesis	11
Identificación de Variables	11
<i>Autoeficacia Académica</i>	11
<i>Autorregulación del Aprendizaje</i>	11
<i>Adaptación Universitaria</i>	11
Antecedentes de la Investigación	12
Capítulo I: Marco Teórico	21
Transformaciones y Desafíos en la Educación Superior en la Actualidad. El desarrollo del oficio de estudiante del nivel superior	21
Deserción Universitaria, Una Mirada Desde las Trayectorias Académicas	24
<i>Discontinuidades institucionales y transición a la Educación Superior</i>	26
<i>Contra la corriente: el desafío de la Permanencia Universitaria</i>	28
El Desarrollo del Oficio de Estudiante del Nivel Superior	30
<i>Aprendizaje y Conocimiento en la Configuración del Oficio del         Estudiante</i>	32
<i>El profesorado y su Influencia en el Desarrollo del Oficio del Estudiante         y la Afiliación a la -Vida Universitaria</i>	34
<i>Percepción Docente y su Impacto</i>	36
Autoeficacia en el Contexto de la Educación Superior	37
<i>Autoeficacia Académica y Permanencia Estudiantil</i>	40
<i>Autoeficacia Académica en la Educación Virtual</i>	42
Autorregulación, Cognición y Motivación	44
<i>Autorregulación del Aprendizaje en el Entorno Universitario</i>	45
<i>Fases de la Autorregulación Académica</i>	48
<i>La autorregulación Académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje</i>	49
Desafíos de la Adaptación Universitaria	51

<i>Dimensiones de la Adaptación Universitaria</i>	52
<i>Competencias de Adaptabilidad a la Vida Universitaria</i>	53
<i>Adaptación universitaria en contexto de la Educación Virtual</i>	54
<i>Relevancia del uso de instrumentos de medición de la Adaptabilidad universitarias en la IES</i>	55
Capítulo II: Metodología De La Investigación	57
Operacionalización de Variables	57
Técnica de análisis: Diseño de la Investigación	59
Población y Muestra.	60
Método de Muestreo	60
Técnicas de Recolección de Datos	61
<i>Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPSA).</i>	61
<i>Inventario de Estrategias de Autorregulación de Estudiantes Universitarios (SRSISR).</i>	62
<i>Cuestionario de Vivencias Académica en su Versión Reducida (QVA-R)</i>	62
Capítulo III: Análisis de Resultados	63
Fase I: Estadísticos Descriptivos	63
<i>Datos Sociodemográficos</i>	63
<i>Instrumentos de Recolección de Datos: Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPSA).</i>	65
<i>Instrumentos de Recolección de Datos: Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (IEAEU)</i>	67
<i>Instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de Vivencias Académicas (versión reducida)</i>	69
Fase II: Correlación de Variables Objeto	72
Fase III: Cálculo del Coeficiente de Contingencia	74
Conclusiones y Discusión	81
Referencias bibliográficas	96
Anexos	110

## **Agradecimientos**

*A la vida, esencia pura que me ha revelado el amor y la capacidad de amar. A mi familia, refugio cálido y seguro, a ti que con tus palabras y acciones me ayudaron a transitar por caminos inciertos. A mis profesoras, orientadoras de conocimiento, experiencias y aprendizajes. Y a ustedes, lectores, con quienes establezco un vínculo cercano y atemporal, curiosos por una de las más noble de las acciones: Educar.*

## Introducción

La transición a la modalidad virtual en la educación superior ha presentado desafíos significativos para las universidades. Este cambio ha generado la necesidad de ajustar no sólo los métodos de enseñanza, sino también los mecanismos de apoyo académico y emocional (Yate et al., 2020). Este proceso puede ser más desafiante para los estudiantes que optan por la modalidad virtual, ya que deben enfrentarse a mayores demandas de autonomía, responsabilidad y autocontrol en su proceso de aprendizaje (Gaeta et al., 2021). Según la investigación realizada por Yupanqui et al., (2021) habilidades como la autoeficacia académica y la autorregulación en el aprendizaje, son factores clave para el éxito académico y el bienestar personal de los estudiantes.

La adaptación universitaria se define como la capacidad del estudiante para afrontar las demandas académicas, sociales y emocionales del entorno universitario (Feldt et al., 2011). Este constructo abarca varias dimensiones entre las que se destacan la dimensión personal, que incorpora aspectos psicológicos y emocionales como la autoestima, la autoeficacia, el estrés, la ansiedad y el afrontamiento; la dimensión académica, que aborda aspectos cognitivos y conductuales; la dimensión social, que se enfoca en las relaciones y el contexto social y la dimensión vocacional, que trata aspectos profesionales y ocupacionales (Almeida, 2001).

Dos factores clave influyen en la adaptación universitaria, en primer lugar, la autoeficacia académica, entendida como la percepción del estudiante sobre su capacidad para alcanzar el éxito en tareas académicas (Bandura, 2001) y en segundo lugar, la autorregulación del aprendizaje, que se refiere a las estrategias empleadas por los estudiantes para organizar y supervisar su propio proceso educativo (Domínguez et al., 2018). Sin embargo, existe una carencia de evidencia empírica que explore cómo estas habilidades se relacionan con la adaptación en estudiantes de primer semestre en modalidad virtual.

No obstante, la evidencia empírica sobre la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre en modalidad virtual es aún limitada. La mayoría de los estudios previos se han centrado en contextos presenciales o mixtos, o en estudiantes de semestres avanzados (Domínguez, 2016; Domínguez et al., 2018; Domínguez & Fernández, 2019;

Domínguez & Campos, 2020). Además, se observa una falta de estudios específicos sobre este tema en Colombia, donde la educación virtual ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo examinar las correlaciones entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el nivel de adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre en modalidad virtual. Se propone que un mayor nivel de autoeficacia y autorregulación está asociado con una mejor adaptación a la vida universitaria. Este estudio busca proporcionar información valiosa para el posterior desarrollo de estrategias pedagógicas y psicosociales que fomenten la continuidad y la permanencia estudiantil, con el fin de mejorar tanto la experiencia educativa como el bienestar general de los estudiantes en modalidad virtual.

## Formulación del Problema

El siguiente apartado busca exponer los elementos fundamentales para el planteamiento del problema de la investigación, se explorarán algunos desafíos inherentes a la adaptación a la vida universitaria, un proceso que no es sencillo y que se ve reflejado en la tendencia al aumento de la deserción estudiantil durante los primeros semestres de formación. Se abordarán conceptos clave del estudio como la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria. Finalmente, se sustentará la escasez de evidencia empírica sobre la relación entre estas habilidades y la adaptación a la vida universitaria en estudiantes de primer semestre en modalidades de educación virtual.

Adaptarse a la vida universitaria no es una tarea fácil y esto se evidencia en la tendencia a una mayor deserción en los tres primeros semestres de formación de grado, fenómeno que obedece a múltiples factores de índole económico, académico, emocional, cambio de carrera, bajo rendimiento académico, baja adaptabilidad a la vida universitaria, dificultades familiares y la perspectiva que tienen los estudiantes sobre su vida universitaria, la institución educativa y falta de afinidad con la propuesta curricular y metodológica (Abello et al., 2012; Londoño, 2009, en Valdebenito, 2017); esto ha generado gran interés investigativo por parte de las Instituciones de Educación Superior, por comprender los factores que favorecen y limitan la culminación de los estudios universitarios.

Las investigaciones de Bandura (2001), Cerezo et al. (2019), Domínguez y Campos (2020) conceptualizan la autoeficacia académica como las percepciones de los estudiantes acerca de su habilidad para completar exitosamente tareas académicas. Por otro lado, Domínguez y Fernández (2018) definen la autorregulación del aprendizaje como el conjunto de estrategias empleadas por los estudiantes para organizar, supervisar y valorar su proceso educativo. El estudio de Zúñiga et al. (2020) sugiere una relación entre estas dos competencias y la adaptación universitaria, destacando su influencia en la motivación, satisfacción y compromiso de los estudiantes con la educación superior.

Sin embargo, dentro del alcance de esta investigación no se identifica suficiente evidencia empírica sobre cómo se relacionan estas habilidades con la adaptación a la vida universitaria en los estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual. Tal como se

presentará en la sección de antecedentes, la mayoría de las investigaciones sobre este tema se han realizado en contextos presenciales o mixtos, o con estudiantes de semestres avanzados y la autora de la presente investigación no encontró evidencia de estudios específicos sobre este tema en Colombia, donde la educación virtual ha tenido un gran auge en los últimos años.

Ahora bien, en el contexto propio de la Universidad Ean, se evidencia un incremento de matrícula en la modalidad virtual y a su vez, es la modalidad de estudios que representa el mayor índice de deserción de estudiantes de primer ingreso; este aspecto ha generado gran interés por recolectar, analizar y correlacionar datos y características de estudiantes de dicha metodología.

Así pues, esta investigación pretende indagar sobre las posibles correlaciones existentes entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el nivel de adaptación universitaria de los estudiantes de primer semestre de pregrado en modalidad virtual. En consecuencia, se propone que, a mayor nivel de autoeficacia y autorregulación de los estudiantes, mayor será su nivel de adaptación a la vida universitaria y, por esta razón, se insiste en identificar y describir estos aspectos en estudiantes de nuevo ingreso.

En relación con lo anterior, este estudio puede ser pertinente a nivel teórico, pues sirve para conocer la influencia entre los juicios de autoeficacia académica y la capacidad de autorregulación en el aprendizaje con las cuales cuenta el estudiante de primer semestre y la relación con su nivel de adaptación al contexto universitario. Además, puede generar conocimiento científico sobre un tema poco explorado en el contexto colombiano, y abrir nuevas líneas de investigación sobre otros factores que puedan influir en la adaptación a la vida universitaria en los estudiantes de la modalidad virtual.

De este modo, la pertinencia a nivel práctico de la investigación es contribuir a mejorar la comprensión sobre la manera en que se comportan las variables objeto de estudio al identificar las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes en sus habilidades de autoeficacia académica y autorregulación en el aprendizaje, lo que en futuras investigaciones podría aportar a mejorar los procesos de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual.

Así mismo, este estudio puede aportar información valiosa para los docentes, los orientadores y las autoridades académicas, que les permita diseñar e implementar estrategias pedagógicas y psicosociales para fomentar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Sirve para continuar especificando los factores psicopedagógicos que inciden en la adaptación académica de los estudiantes de primer semestre y, de esta forma, concretar información que ayude a desarrollar estrategias y programas orientados a la continuidad y la permanencia estudiantil.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Establecer la correlación existente entre la Autoeficacia Académica, la Autorregulación del Aprendizaje y el nivel de Adaptación universitaria de los estudiantes de primer semestre en modalidad virtual de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la universidad Ean de Bogotá.

### **Objetivos Específicos**

- a) Describir, a partir de la Escala de Autoeficacia Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), los juicios de autoeficacia de una muestra de estudiantes de primer semestre de la universidad de Ean de Bogotá.
- b) Describir, a partir del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes universitarios, los recursos de autorregulación del aprendizaje de una muestra de estudiantes de primer semestre de la Universidad Ean.
- c) Describir, a partir del Cuestionario de Vivencias académicas - versión reducida, el nivel de Adaptación universitaria de una muestra de estudiantes de primer semestre de la universidad de Ean de Bogotá.
- d) Establecer el nivel de correlación existente entre la Autoeficacia académica y la Autorregulación del Aprendizaje, en estudiantes de primer semestre modalidad virtual de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la universidad Ean.
- e) Establecer el nivel de correlación existente entre la Autoeficacia académica y el nivel de Adaptación universitaria, en estudiantes de primer semestre modalidad virtual de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la universidad Ean.
- f) Establecer el nivel de correlación existente entre la Autorregulación del Aprendizaje y la Adaptación universitaria, en estudiantes de primer semestre

### **Hipótesis**

Existe correlación entre los juicios de autoeficacia académica, la capacidad de autorregulación del aprendizaje y la adaptabilidad universitaria en estudiantes que cursan primer semestre en la modalidad virtual, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Ean.

### **Identificación de Variables**

Las variables de la presente investigación son:

#### ***Autoeficacia Académica***

Hace referencia a los juicios que tiene cada sujeto sobre su capacidad para planificar, ordenar, controlar y analizar la ejecución de una determinada tarea, se entiende también como la opinión que tiene un estudiante sobre lo que puede y no puede hacer (Bandura, 1997).

#### ***Autorregulación del Aprendizaje***

Es un proceso cognitivo dinámico y cíclico que orienta tanto el pensamiento como el comportamiento del individuo. Este proceso ocurre de manera secuencial a lo largo del tiempo, involucrando operaciones cognitivas, emocionales y contextuales que se ajustan a las demandas de la tarea y a los objetivos personales del sujeto (Zimmerman, 2001; 2012). Esta capacidad se basa en el monitoreo, organización, ejecución y evaluación de los resultados de aprendizaje, para reconocer la estrecha relación entre el autocontrol de una conducta y el logro de las metas académicas (de Acedo Lizárraga, 2010).

#### ***Adaptación Universitaria***

puede entenderse, según Abello (2012), como la permanencia y culminación de los estudios y está compuesta por tres dimensiones: personal, interpersonal y contextual.

## Antecedentes de la Investigación

Este segmento presentará una serie de estudios sobre la relevancia de la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria. Se examinará a través de las investigaciones, cómo estas habilidades son fundamentales para la integración de los estudiantes en el entorno académico, con un enfoque particular en las modalidades de enseñanza virtual. Este análisis proporcionará un corpus de estudios que contribuyen a enriquecer y fundamentar el interés de la investigación actual.

En los últimos años Colombia ha vivido una creciente demanda de estudiantes provenientes de una amplia variedad de lugares geográficos y contextos socioeconómicos que quieren ingresar al sistema de educación superior. Para asegurar la acogida de todos los estudiantes se han implementado estrategias que aumentan la oferta educativa y facilitan el acceso a través de modalidades innovadoras como la virtual o a distancia virtual (Segovia et al., 2022).

La pandemia del COVID-19 ha impulsado el uso y el desarrollo de la educación virtual, que ha evolucionado desde ser un complemento de la educación presencial a ser un protagonista en la creación de aprendizaje y conocimiento en el presente y el futuro (Arriaga & Lara, 2023).

La transición hacia la educación virtual ha transformado el perfil de los estudiantes en las instituciones educativas (Orozco et al., 2020). Por un lado, los alumnos de programas presenciales suelen ser jóvenes que recién han concluido la secundaria, originarios de áreas urbanas, sin empleo ni responsabilidades familiares, y con una dedicación exclusiva a sus estudios. Estos estudiantes dependen en gran medida del apoyo económico de sus familiares para financiar su educación. Su rutina académica se desarrolla principalmente en horario diurno, y es común que establezcan lazos de amistad con otros estudiantes en espacios diseñados para el bienestar estudiantil, fuera del contexto académico formal. Este perfil fue descrito en la investigación de Orozco et al. (2020), destacando la prevalencia de un modelo educativo presencial tradicional.

En este sentido, la noción de “trayectoria educativa lineal” de Terigi (2010) se refleja en este grupo de estudiantes, ya que su progreso educativo sigue un patrón secuencial y estructurado, típico de los sistemas educativos convencionales. Este enfoque

lineal implica una serie de etapas educativas consecutivas, sin interrupciones ni desviaciones significativas, lo que coincide con las expectativas de una educación presencial. Sin embargo, Terigi (2010) argumenta que este modelo no necesariamente se ajusta a todos los estudiantes, ya que las trayectorias educativas pueden variar ampliamente debido a factores individuales, contextuales e institucionales. Por tanto, propone una perspectiva más inclusiva y adaptable que reconozca y respete las diversas cronologías de aprendizaje de los estudiantes, lo cual es especialmente relevante en la educación en línea y otras modalidades educativas no tradicionales.

Ahora bien, los estudiantes que optan por la educación virtual suelen encontrarse en una etapa más avanzada de su vida, con responsabilidades laborales y familiares ya establecidas. A pesar de contar con un tiempo limitado, poseen motivación para continuar su formación académica con el fin de progresar profesional y económicamente. Muchos de ellos provienen de regiones distantes a los centros urbanos y han retomado sus estudios después de un período considerable desde la finalización de su educación secundaria o técnica. (Orozco et al.,2020).

Este perfil de estudiantes ejemplifica lo que Terigi describe como “trayectorias educativas no lineales” (2010). Estas trayectorias se caracterizan por ser diversas y flexibles, permitiendo a los estudiantes navegar por su educación de manera que se acomode a sus circunstancias personales y profesionales únicas. A diferencia de las trayectorias lineales, que siguen un camino secuencial y preestablecido, las trayectorias no lineales reconocen la variedad de experiencias y ritmos de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales y a menudo impredecibles de cada estudiante.

Algunos estudios realizados en torno al abandono y deserción universitaria exponen que muchos de los estudiantes de primer ingreso no se encuentran preparados para enfrentar la transición de la escuela secundaria a la universidad. Esta situación puede provocar dificultades en la adaptación a la vida universitaria, lo que a su vez puede desembocar en el cambio de carrera o en el abandono de los estudios. Según Pérez, et al., (2014), esta problemática es una realidad que afecta a la población estudiantil universitaria.

Por otra parte, los estudiantes que cursan programas de educación superior virtual afrontan retos que no solo involucran la transición de educación secundaria a la universidad. Muchos han estado alejados del sistema educativo formal durante años y

deben adaptarse a un aprendizaje autónomo, equilibrando sus estudios con responsabilidades laborales y familiares (Orozco et al., 2020). Algunos ya tienen experiencia previa en educación superior, lo que les presenta desafíos y expectativas diferentes. Estos estudiantes se enfrentan a un entorno de aprendizaje que demanda autodisciplina y habilidades de gestión del tiempo, a menudo sin el apoyo presencial de compañeros y profesores, de esta manera, la adaptación a la educación virtual también implica, superar barreras tecnológicas y lidiar con el aislamiento, mientras se desarrollan nuevas habilidades para el aprendizaje en línea. (Oradini et al., 2022)

Orozco et al., (2020) observaron y concluyeron que uno de los principales obstáculos para finalizar con éxito los estudios universitarios están relacionados con un bajo dominio de las herramientas informáticas que se utilizan en la modalidad virtual, problemas de acceso a las mismas; agotamiento y poco tiempo para cumplir con todas sus responsabilidades, así como una retroalimentación inadecuada por parte de los docentes, quienes a veces se limitan a darles las notas, pero no les explican a tiempo qué deficiencias presentan en su proceso de aprendizaje autónomo.

Ahora bien, investigaciones han demostrado que la autoeficacia está relacionada con la motivación académica y el aprendizaje. Pintrich (1995), así como Zúñiga, et al., (2020), indican que la participación de los sujetos en sus aprendizajes aumenta cuando creen en sus capacidades y tienen un alto nivel de autoeficacia. Este aspecto hace que valoren la tarea, se sientan más capacitados y se sientan responsables de su propio aprendizaje (Bayrón, 2012).

Tal como lo define Bandura (2001), La Autoeficacia Académica (AA) es un constructo psicológico que se centra en las creencias que tienen los estudiantes acerca de su propia capacidad para completar tareas académicas con éxito. Investigaciones han evidenciado que la AA promueve conductas autorregulatorias relacionadas con la motivación, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento del estudiante, así como en su bienestar emocional y su adaptación al entorno universitario (Chemers et al., 2001; Cazan, 2012; Zúñiga et al 2020). En consecuencia, la AA ha sido identificada como un factor determinante para el éxito académico en la educación superior, según lo evidencian múltiples estudios. Entre ellos, Zúñiga et al (2020) y Brown et al. (2016) destacan la influencia positiva de la AA en el rendimiento estudiantil. Alegre (2014) y Domínguez et al. (2020) subrayan su relevancia en el desarrollo de competencias personales, mientras

que Zúñiga et al. (2020) confirman su papel esencial en la adaptación al entorno universitario.

Para evaluar la autoeficacia académica se han desarrollado diferentes instrumentos que miden las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para afrontar diferentes situaciones académicas, como exámenes, trabajos en grupo, exposiciones orales, etc. Uno de estos instrumentos es la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), creada por Palenzuela (1983) en España y adaptada a diferentes contextos culturales y educativos. La EAPESA consta de 10 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos, desde “nada capaz” hasta “totalmente capaz”. La EAPESA tiene una estructura unidimensional y una alta consistencia interna, así como una adecuada validez convergente y predictiva con otras variables relacionadas con el rendimiento y el bienestar académico (Domínguez, 2016; Palenzuela et al., 1983).

La EAPESA ha sido utilizada en diversas investigaciones que han explorado la relación entre la autoeficacia académica y otras variables relevantes para el ámbito universitario. Por ejemplo, Domínguez (2017) encontró que la AA se relacionaba negativamente con la ansiedad ante los exámenes en una muestra de estudiantes de psicología. Asimismo, Domínguez et al., (2020) hallaron que la autoeficacia académica se asociaba inversamente con el agotamiento emocional académico, un aspecto del burnout académico, en una muestra de estudiantes mexicanos de ciencias de la salud.

Por otro lado, Domínguez (2016) también encontró que la autoeficacia académica se relacionaba positivamente con las estrategias orientadas a la acción en situaciones previas al examen en una muestra de estudiantes peruanos de psicología.

La EAPESA también ha sido utilizada en otros contextos culturales y educativos, como Portugal (Fernández-Río et al., 2023). España (Fernández et al., 2010), Chile (Valenzuela et al., 2015; Valdebenito 2017) Perú y México (Domínguez & Campos, 2020). Estos estudios han confirmado la validez y fiabilidad de la EAPESA en diferentes muestras de estudiantes universitarios y han mostrado resultados similares a los obtenidos en Perú respecto a la relación entre la autoeficacia y otras variables académicas y psicológicas.

En el estudio realizado por Fernández et al. (2010) se aplicó la EAPESA a una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria y se encontró que la AA se relacionaba positivamente con el rendimiento académico y negativamente con el estrés académico. Además, la autoeficacia académica mediaba parcialmente el efecto del estrés académico sobre el rendimiento académico.

Del mismo modo, Fernández y Alberto (2021) determinaron que la autoeficacia académica y el autoconcepto predicen significativamente la procrastinación en estudiantes universitarios de la Región la Libertad. Asimismo, con la aplicación de la EAPESA concluyeron que la AA mediaba parcialmente el efecto de la procrastinación académica sobre el rendimiento académico.

Domínguez y Campos (2020) aplicaron la EAPESA a una muestra de estudiantes mexicanos de ciencias de la salud y encontraron que la autoeficacia académica se relacionaba negativamente con el agotamiento emocional académico. Además, se realizó un análisis psicométrico de la EAPESA y se confirmó su estructura unidimensional, su alta consistencia interna y su alta fiabilidad de constructo.

Estos estudios muestran la utilidad y validez de la EAPESA para evaluar la autoeficacia académica en diferentes contextos culturales y educativos y para explorar su relación con otras variables relevantes en el ámbito universitario. Sin embargo, también se observan algunas limitaciones que sugieren la necesidad de seguir investigando sobre este constructo y su medición. Por ejemplo, se aprecia una escasez de estudios que comparen las diferencias de autoeficacia académica entre grupos de estudiantes según variables sociodemográficas, como el sexo, la edad, el nivel socioeconómico, el tipo de institución educativa, etc.

Asimismo, se observa una falta de estudios que permitan analizar los cambios en la autoeficacia académica a lo largo del tiempo, sus efectos sobre el rendimiento, el bienestar académico, el nivel de adaptabilidad académica a los entornos universitarios y su aplicabilidad en estudiantes de modalidades virtuales.

Ahora bien, otra variable de este estudio es la autorregulación del aprendizaje. Este se sitúa en la intersección de varios campos de investigación, que ofrecen diferentes perspectivas teóricas y modelos explicativos sobre este fenómeno. Entre las principales teorías y modelos se encuentran: la teoría social cognitiva (Bandura, 1986; Zimmerman

& Schunk, 2001), la teoría del autocontrol (Kuhl, 1987; Corno, 1993), la teoría del autoconcepto (Marsh & Shavelson, 1985), la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977; Schunk, 1995), la teoría del aprendizaje constructivista (Piaget, 1976; Bruner, 1986), la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983).) entre otras.

Cada una de estas teorías y modelos aporta una visión complementaria sobre el aprendizaje autorregulado y enfatiza algunos aspectos más que otros. Sin embargo, todas ellas coinciden en reconocer que el aprendizaje autorregulado es un proceso dinámico y adaptativo que implica una interacción constante entre el estudiante y su entorno.

Investigaciones realizadas por Barrios y Uribe (2017); García Álvarez (2020); García Martín (2012); Lanz (2006); Pintrich (2000); Zimmerman (1989), sostienen que el aprendizaje autorregulado es un factor clave para el éxito académico y para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios, ya que les permite desarrollar la competencia de aprender a aprender, que es esencial para afrontar los retos y demandas de la sociedad del conocimiento.

En este marco, en el estudio realizado por García Martín (2012) afirma que el aprendizaje autorregulado tiene especial relevancia en el contexto universitario. La educación superior plantea a los estudiantes nuevos retos y exigencias que requieren un mayor grado de autonomía e iniciativa para aprender, por esto, las IES suelen esperar, muchas veces de manera implícita, que los estudiantes sean capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje con eficacia y responsabilidad.

De igual manera, es esencial que los estudiantes puedan afrontar las demandas de una sociedad del conocimiento que cambia constantemente y que requiere aprender a lo largo de la vida. En este sentido, el desarrollo de la competencia de aprender a aprender se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la educación superior (García Martín 2012)

El aprendizaje autorregulado es un constructo multidimensional que abarca diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, como la cognición, la metacognición, la motivación, la afectividad, el comportamiento y el contexto de aprendizaje. Cada uno de estos aspectos implica el uso de habilidades y estrategias específicas para regular el aprendizaje (García Martín, 2012; Lanz, 2006).

Para evaluar el aprendizaje autorregulado en la educación superior se requiere utilizar instrumentos válidos y fiables que permitan medir los diferentes componentes y dimensiones del constructo. Existen diferentes tipos de instrumentos, como cuestionarios, escalas, inventarios, diarios, entrevistas, observaciones, registros, etc. Uno de los más implementados en la investigación es el Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report (SRSI-SR) (Cleary, 2006), que se basa en la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Schunk, 2001).

El SRSI-SR evalúa las estrategias de autorregulación que los estudiantes utilizan durante una tarea académica específica. Consta de 28 ítems que se agrupan en cinco factores: (a) establecimiento de metas y planificación estratégica; (b) búsqueda de información; (c) gestión del tiempo; (d) autoevaluación y (e) reacción estratégica.

Los ítems se responden en una escala tipo Likert de cuatro puntos que indica la frecuencia con la que se usa cada estrategia. El SRSI-SR ofrece índices por factor y uno general. Dos estudios han demostrado que este instrumento tiene una buena validez de constructo y una adecuada consistencia interna en diferentes muestras de estudiantes estadounidenses (Cleary, 2006; Cleary et al., 2014).

Para el caso de Colombia, el estudio de Barrios y Uribe (2017) aporta evidencia sobre la validez y fiabilidad del SRSI-SR adaptado al idioma español y al contexto universitario colombiano. El SRSI-SR adaptado es un instrumento útil para evaluar las estrategias de autorregulación que los estudiantes universitarios utilizan durante una tarea académica específica.

Este estudio también aporta evidencia sobre la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, muestra que los estudiantes en condición de repetición utilizan menos estrategias adecuadas para regular su aprendizaje que los no repetidores, lo que sugiere que el aprendizaje autorregulado es un factor clave para el éxito académico; vale la pena aclarar que, en este contexto, el término “condición de repetición” alude a las situaciones en la que los estudiantes no han aprobado la asignatura y por ello deben recursarla (Barrios y Uribe, 2017).

El análisis de Barrios y Uribe (2017) tiene implicaciones prácticas para la educación superior, pues demuestra que el SRSI-SR adaptado puede ser utilizado por los

profesores universitarios para diagnosticar las fortalezas y debilidades de sus alumnos en el uso de las estrategias de autorregulación, y para diseñar e implementar actividades y tareas que fomenten y faciliten el desarrollo del aprendizaje autorregulado en sus alumnos; además por los estudiantes universitarios para autoevaluar su proceso de aprendizaje y para mejorar su uso de las estrategias de autorregulación y, teniendo en cuenta los fines de esta investigación, este instrumento posibilita establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la adaptabilidad a la vida universitaria.

Finalmente, en el campo de la adaptación a la vida universitaria, investigaciones como la de Rodríguez et al. (2009) aportan información relevante para comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes universitarios en relación con diferentes aspectos de su formación superior. Esta información permite reflexionar sobre el diseño e implementación de acciones que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes universitarios, que promuevan su adaptación y permanencia en las IES.

El estudio de Rodríguez et al. (2009), adaptó y validó el Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r) en una muestra de 297 estudiantes de psicología de Bogotá. El instrumento evalúa las experiencias académicas de los estudiantes universitarios en relación con el estrés, la ansiedad, la motivación, el apoyo social y la satisfacción con los estudios. Los resultados muestran que el QVA-r tiene una buena consistencia interna y una estructura factorial similar a la del instrumento original, aunque con algunas diferencias en la agrupación de los ítems. (Rodríguez et al. 2009)

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación se ubica en el contexto de la educación virtual, se hace necesario revisar algunos estudios en torno a la implementación, percepción y adaptación de los estudiantes en esta metodología. En este sentido, Chalela et al. (2016) realizaron una investigación con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes de la modalidad virtual matriculados en cuatro IES de Medellín sobre el uso de las nuevas tecnologías en sus procesos formativos. Los resultados mostraron que los estudiantes valoran positivamente el uso de las nuevas tecnologías como un medio para acceder a información actualizada, diversa y relevante para su formación. Sin embargo, también se evidencian algunas limitaciones y dificultades relacionadas con la infraestructura, la conectividad, la capacitación y el acompañamiento docente.

La investigación realizada por Avendaño et al. (2021) se centró en conocer la percepción de los estudiantes de una universidad de Colombia sobre la educación virtual implementada durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes valoran positivamente la educación virtual como una oportunidad para continuar con sus estudios y desarrollar competencias digitales. Sin embargo, también se identifican algunos desafíos y dificultades relacionados con la calidad, la infraestructura, el acompañamiento, la evaluación y el bienestar emocional.

Estas investigaciones tienen en común el interés por analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes universitarios en relación con diferentes aspectos de su formación superior, tales como el uso de las nuevas tecnologías, la educación virtual, las vivencias académicas y la adaptación a la vida universitaria; se realizaron en diferentes contextos y poblaciones y utilizaron metodologías cuantitativas basadas en la aplicación de encuestas o cuestionarios a muestras representativas de estudiantes universitarios.

## Capítulo I: Marco Teórico

En la siguiente sección se presentará el marco teórico que sustenta la investigación. Inicialmente, se abordarán los elementos macro que demarcan las transformaciones y desafíos actuales en la educación superior, estableciendo el contexto para comprender el oficio del estudiante en este nivel. Se examinará la deserción universitaria desde la perspectiva de las trayectorias académicas, destacando la importancia que juegan las instituciones de educación superior en el fenómeno del abandono y en los procesos de adaptación de los estudiantes.

Estos temas son fundamentales para el presente estudio, ya que proporcionan un entendimiento integral de las condiciones y factores que inciden en la Autoeficacia Académica, la Autorregulación del Aprendizaje y la Adaptación Universitaria.

### **Transformaciones y Desafíos en la Educación Superior en la Actualidad. El desarrollo del oficio de estudiante del nivel superior**

La educación superior es un proceso que implica múltiples factores y actores: estudiantes, profesores, instituciones, gobiernos, etc. Todos ellos interactúan en un determinado contexto social, cultural, económico y político. Por lo tanto, este proceso tiene como finalidad contribuir al desarrollo humano, científico, tecnológico y cultural de las sociedades, así como a la formación integral de los individuos (UNESCO, 1998). Sin embargo, este nivel educativo ha atravesado una serie de transformaciones en el contexto global, que han impactado y configurado este sistema en América Latina y el Caribe.

Partiendo de los hallazgos y reflexiones realizadas por Ezcurra (2011) y Cimolai (2021), entre los principales cambios que ha enfrentado la Educación Superior, se destaca la expansión de la matrícula y la diversificación de la oferta y de instituciones frente al incremento de las exigencias de credenciales educativas cada vez más especializadas para el mercado laboral. Altbach y Rumbley, (2009) señalan que el crecimiento constante y sin precedentes de la matrícula del nivel superior se trata de un fenómeno global y que ha funcionado como el motor principal de gran parte de las transformaciones que se han vivenciado en las últimas décadas.

Este fenómeno de masificación ha contribuido de forma significativa a la mercantilización y la privatización de la educación superior, lo cual implica una

mayor competencia y segmentación del sistema educativo, así como una mayor responsabilización y autonomía de los actores (Ramírez, 2013).

Otras de las grandes transformaciones de la educación superior han sido el proceso de internacionalización del nivel y la instauración de sistemas de “rendición de cuentas” y de evaluación de las instituciones y de los programas académicos: en cuanto a la internacionalización, las IES han propiciado una mayor integración y cooperación con establecimientos de otros países y regiones, generando una mayor influencia y dependencia de los organismos internacionales, dando lugar así a una mayor internacionalización y la globalización de la educación superior y, en lo que respecta a los sistemas de evaluación, conceptos como innovación y calidad han supuesto grandes cambios en la educación superior en materia de actualización y evaluación de los programas, los procesos y los resultados, así como una mayor relevancia y pertinencia de la formación, las metodologías de estudio, el campo laboral etc. (Ezcurra, 2011).

Para el caso de Colombia, se ha registrado un incremento significativo en la Tasa Bruta de Matrícula (TBM), reflejando el fenómeno de masificación descrito anteriormente. Ahora, las estadísticas muestran que, en el año 2000, Colombia experimentó un aumento en la TBM del 25%, y para el año 2007, este crecimiento se elevó al 35%. (CEPAL, s.f.).

A pesar del aumento en la tasa de matrícula en Colombia, el flujo de graduados sigue siendo notablemente bajo, con solo un 9% para el año 2007 (CEPAL, s.f). Esto sugiere que, aunque hay un creciente número de inscripciones, la cantidad de estudiantes que completan sus estudios es limitada, por lo tanto, se podría hipotetizar que el fenómeno de la masificación educativa en el caso particular de Colombia está asociado con una tasa significativa de abandono estudiantil.

Observando estadísticas más recientes, el Ministerio de Educación Nacional (2022) reportó un aumento significativo en la matrícula de estudiantes del nivel superior con un incremento del 3,93% respecto al 2020, dato que demuestra una reversión en la tendencia decreciente registrada durante el 2019 y 2020 (período afectado principalmente por la pandemia de Covid 19) y, una gran parte de estudiantes pertenecen a Instituciones de Educación Superior de carácter público. Por lo contrario, se registra un descenso en la matrícula en IES privadas, fenómeno observado desde el 2017 y, cuyo principal, pero no único factor, es la desaceleración de la demanda de educación superior, agudizada por la

crisis económica y sanitaria generada por la pandemia por Covid 19. Aun así, el MEN señala varios esfuerzos y estrategias llevadas a cabo junto a las IES privadas para contrarrestar estos efectos (MEN, 2022).

Además, el MEN (2022) reporta para el 2022 un aumento en la tasa de cobertura de Educación Superior del 2,36% dando como resultado una cobertura total del 53% para el caso del nivel de pregrado. Vale la pena aclarar que, en el caso de Colombia, se entiende como pregrado, al nivel de educación superior profesional. De esta forma la educación superior en Colombia se divide en los niveles de técnico profesional, tecnólogo profesional, pregrado y postgrado. También se han implementado modelos de educación híbrida que han impactado de manera positiva la matrícula a programas virtuales, generando un crecimiento del 49,2%.

En cuanto a la tasa de graduación, el MEN (2020) reporta para el caso de la educación superior un 11,96% en programas universitarios, un 20,05% en programas tecnológicos y un 22,06% en programas técnicos profesionales y, para el 2022, se observó un incremento en el número de graduados de estos programas, alcanzando un total de 10.980, lo cual supone un crecimiento del 2,09% en comparación con el año anterior MEN (2020). Aun así, continúa siendo evidente la tasa elevada de deserción universitaria al observarse que apenas el 12% de estudiantes logran culminar los estudios universitarios.

Continuando con las estadísticas de deserción universitaria, el Sistema para la Prevención y el Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) reportó que, en 2021, la tasa de deserción anual de los programas universitarios se ubicó en el 8,89%, para el caso de los tecnólogos en 15,32% y para los programas técnicos en 18,79%, sumando así, el 43% de deserción anual para el sector de Educación Superior (SPADIES, 2022).

Ezcurra (2011) sostiene que la masificación de la educación superior, al ser un proceso de ampliación y diversificación de la matrícula y de la oferta en este nivel, ha permitido el acceso de sectores sociales históricamente excluidos como se observan en las estadísticas del MEN (2022), pero también ha generado nuevos problemas y desafíos para la calidad y la equidad del sistema, entre los que se resalta la “inclusión excluyente”, concepto que hace referencia al proceso por el cual los sectores sociales desfavorecidos

que logran acceder a la educación superior, son luego los más afectados por el abandono y el fracaso académico.

De esta manera, Ezcurra (2011) sostiene que este proceso implica una reproducción de la desigualdad social y cultural, y que las instituciones universitarias tienen una responsabilidad en la generación y el mantenimiento de esta situación.

Como se mencionó anteriormente, estas transformaciones en el sistema de Educación Superior han tenido un impacto significativo en las condiciones, las experiencias y los resultados de los estudiantes universitarios y, a su vez, han visibilizado diversos desafíos y problemas que afectan su calidad, pertinencia, equidad y eficiencia, entre los que se destaca el fenómeno de la deserción.

Por esto, se hace relevante acentuar, desde una perspectiva integral, este fenómeno y su relación con las tres variables destacadas para este estudio: Autoeficacia Académica, Autorregulación en el Aprendizaje y Adaptación a la vida Universitaria, con el fin de contribuir a la comprensión de la multidimensionalidad que caracteriza a los fenómenos de deserción universitaria, esta investigación puede brindar información y reflexiones acerca de la influencia de estos aspectos en la permanencia y, por tanto, estimular a las Instituciones de Educación Superior a implementar estrategias que favorezcan e incentiven el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes universitarios.

### **Deserción Universitaria, Una Mirada Desde las Trayectorias Académicas**

La deserción universitaria se define como el abandono definitivo o temporal de los estudios por parte de los estudiantes matriculados en una Institución de Educación Superior (IES), antes de obtener el título o grado académico correspondiente (SPADIES - MEN, s.f.). Este problema es de gran interés para los diferentes agentes del sistema educativo, pues su ocurrencia en las sociedades es un indicador de ineficiencia y no se garantiza el derecho a la educación, que genera considerables costos para los Estados, las IES, los estudiantes y sus familias (Chalela et al., 2020).

Además, la deserción universitaria implica la pérdida de oportunidades y beneficios personales y sociales que se derivan de la culminación exitosa de los estudios superiores, tales como el incremento del nivel educativo, el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales, el desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas, y la contribución al progreso social y económico del país (MEN, 2009).

El problema de la deserción universitaria o abandono estudiantil es un tema muy relevante y complejo que, como se mencionó anteriormente, requiere de un análisis integral y multidimensional. No se puede reducir a una sola causa o a una sola solución, sino que se hace necesario tener en cuenta los diversos factores que influyen en el proceso de abandono de los estudios superiores, tanto desde la perspectiva del estudiante como desde la del contexto social, económico e institucional.

Este fenómeno multifactorial y multidimensional responde a diversas causas y circunstancias que se presentan en diferentes niveles: individual, familiar, institucional y social (Tinto, 2006). Según el modelo teórico propuesto por Tinto, este fenómeno es el resultado de un proceso de desvinculación o desconexión del estudiante con la institución educativa.

Este proceso se inicia con la entrada del estudiante a la IES, donde se produce una transición desde su contexto familiar y social previo hacia un nuevo ambiente académico y social. En esta etapa inicial se ponen a prueba las expectativas e intenciones del estudiante respecto a sus estudios superiores. Luego, el estudiante experimenta un proceso de integración, afiliación o adaptación al entorno universitario, que depende de su grado de participación e interacción con los miembros de la comunidad educativa (docentes, compañeros, administrativos).

Esta fase de integración se da en dos dimensiones: académica y social. La dimensión académica incluye aspectos como el desempeño y la satisfacción del estudiante con sus actividades curriculares y extracurriculares. La dimensión social integra el grado de identificación y pertenencia del estudiante con la cultura, políticas, prácticas y los valores de la institución. Finalmente, Tinto (2006) señala que, el estudiante toma una decisión de permanecer o desertar de la IES y, como lo analizaremos a continuación, esta decisión está mediada por factores individuales, sociales, económicos, contextuales e institucionales.

### ***Discontinuidades institucionales y transición a la Educación Superior***

Terigi (2021) afirma que el sistema educativo genera condiciones que producen las trayectorias de los sujetos. Este sistema plantea tres discontinuidades a las que se enfrenta el sujeto, de tipo estructural, subjetivo e institucional. Analizaremos algunos de los elementos más relevantes de la discontinuidad institucional en la construcción de las

trayectorias de los estudiantes universitarios y sus posibles efectos en el fenómeno de la deserción universitaria.

La discontinuidad institucional implica para los estudiantes un cambio de un nivel educativo a otro; aprender las lógicas institucionales, educativas, evaluativas y sociales de niveles diferentes, asumiendo que el nivel de educación secundario es muy diverso, fragmentado y no genera un nivel uniforme de aprendizajes previos (Terigi, 2021). Este aspecto es de suma importancia, pues no se puede asumir que los aprendizajes previos y las competencias de aprendizaje autónomo, son características propias del sujeto.

Por lo general, las Instituciones de Educación Superior asumen que el sujeto debe contar de forma previa con las características, aprendizajes y competencias requeridas, como lo indica Terigi (2021) un deber ser que se le atribuye al sujeto, es decir, el nivel no uniforme de aprendizaje y competencias previas puede ser visto como una característica de los sujetos, pero el nivel no uniforme del aprendizaje de los estudiantes es un producto del paso y las trayectorias por el sistema educativo.

Otra discontinuidad a la que se enfrenta el estudiante universitario está enmarcada en el régimen académico. Condiciones como adaptarse a regímenes de evaluación diferentes, asumir la responsabilidad de un número excesivo de materias cursadas al mismo tiempo, habituarse a estrategias de trabajo variadas y determinadas por las diversas metodologías de los profesores, introduce una fuerte discontinuidad de la trayectoria del nivel secundario al nivel de educación superior y, a su vez representa un factor importante para el abandono temprano (Terigi, 2021).

Ahora, como bien lo resalta Terigi (2021), la discontinuidad en sí no es un problema para el sujeto o las instituciones educativas, sino la oportunidad de diseñar propuestas formativas que permitan transitar el ingreso a la universidad con el apoyo y orientación de los actores educativos se propone así una “discontinuidad acompañada”.

Al respecto, otro fenómeno que describe las dinámicas planteadas por las discontinuidades institucionales y académicas es el habitus académico. Este tipo de habitus se relaciona con el campo educativo e influye en el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes en la educación superior; además, se construye y se modifica en función de las experiencias y los aprendizajes previos de los estudiantes, y se manifiesta en sus competencias, sus hábitos, sus estrategias y sus actitudes frente a los estudios.

De este modo, el habitus académico se confronta y se negocia con las exigencias y las características del sistema educativo e instituciones de educación superior y determina el grado de adaptación, progreso y satisfacción de los estudiantes en la universidad (Ezcurra, 2011).

El habitus académico puede generar un desajuste o un conflicto entre los estudiantes y la educación superior, cuando las disposiciones, las creencias y las prácticas de los estudiantes no se corresponden con las expectativas y las normas del campo universitario. Este conflicto entre el habitus académico y el campo universitario puede provocar el fracaso educativo y el abandono estudiantil, cuando los estudiantes no logran desarrollar o modificar su habitus académico para adaptarse y progresar en la educación superior, y experimentan frustración, insatisfacción y deserción (Ezcurra, 2011).

En este sentido, Cimolai. S. (2021) describe tres tipos de imágenes que se forman sobre los estudiantes: las ideales, las esperadas y las reales. Las imágenes ideales aluden a las representaciones individuales y colectivas acerca de las cualidades que definen a un “estudiante ideal”, es decir, a un estudiante que cumple con absolutamente todos los requisitos para desempeñarse con éxito en la universidad.

Las imágenes esperadas son las que se derivan de los juicios que van construyendo los docentes a partir de sus experiencias de enseñanza a lo largo de los años. Delimitan las expectativas con las que cada docente se vincula con el estudiantado, suponiendo a priori cualidades, actitudes, modos de comunicación, conocimientos y habilidades que el estudiantado tendrá o no tendrá. Las imágenes reales son las que se corresponden con los estudiantes que tenemos frente a nosotros. A veces, las imágenes reales no coinciden con las esperadas que hemos creado, y por eso es importante que los educadores analicen las representaciones que van construyendo acerca del alumnado.

En este sentido, Cimolai. S. (2021) invita a generar espacios institucionales para reflexionar sobre las supuestas características de los estudiantes de educación superior, los modelos de estudiante ideal y esperado que usamos para diseñar las propuestas pedagógicas y la distancia o cercanía entre estas imágenes y los estudiantes que efectivamente se presentan en las experiencias educativas.

### ***Contra la corriente: el desafío de la Permanencia Universitaria***

Como se puede apreciar, el problema de la deserción universitaria no es algo que ya trae el estudiante, sino que es el resultado de una interacción dinámica y compleja entre la discontinuidad del nivel secundario y el nivel de educación superior, el estudiante, su familia, la institución educativa y el contexto regional, nacional y global. Por lo tanto, se requiere de una responsabilidad compartida y acciones conjuntas de los actores involucrados, para diseñar e implementar estrategias efectivas de prevención, intervención y seguimiento, que permitan reducir el abandono y aumentar la permanencia y la graduación de los estudiantes universitarios.

En este marco, Peña-Vázquez et al., (2023) exponen que el abandono estudiantil es el resultado de la interacción entre los factores individuales, institucionales y contextuales que influyen en la trayectoria y la decisión de los estudiantes de interrumpir sus estudios universitarios, que expresan las dificultades y los obstáculos que enfrentan los estudiantes para adaptarse y progresar en la educación superior, y que evidencian las formas de exclusión y discriminación social que operan en el sistema.

A este respecto, Ezcurra (2011) plantea y desarrolla la estrecha y compleja relación entre la desigualdad social y el abandono estudiantil, al indicar que no es solo un problema individual, sino también un problema social, que tiene que ver con las condiciones estructurales y las dinámicas socioeconómicas que determinan el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes en la educación superior.

Desde este punto de vista, la metáfora descrita por Ezcurra (2011) “nadar contra la corriente” ilustra la situación de los estudiantes que ingresan a la educación superior con desventajas socioeconómicas, culturales y académicas, y que deben enfrentar múltiples obstáculos y dificultades para permanecer y progresar en sus estudios. Estos estudiantes tienen que hacer un mayor esfuerzo y dedicación que sus pares más favorecidos, y muchas veces no cuentan con el apoyo adecuado de las instituciones o de sus familias. La metáfora sugiere que el abandono estudiantil no es solo una decisión individual, sino también el resultado de un proceso de exclusión y discriminación social que afecta a los sectores más vulnerables de la población.

Otro factor relevante en el abandono y fracaso académico se sitúa en lo que Bourdieu(2005) denomina capital humano, entendido como el conjunto de recursos

culturales, sociales y económicos que poseen los individuos y que les permiten acceder, permanecer y tener éxito en el campo educativo. El capital humano se puede adquirir, transmitir y convertir en diferentes formas de capital, como el capital cultural, el capital social y el capital económico, además, se puede medir, valorar y comparar entre los individuos y los grupos sociales, generando diferencias y desigualdades.

Ezcurra (2011) enfatiza en la estrecha relación entre el capital humano y el fenómeno del abandono estudiantil en la educación superior, al plantear que el abandono estudiantil es el resultado de un proceso de selección y exclusión social que opera en el sistema educativo, y que está determinado en parte por el nivel y el tipo de capital humano que poseen los estudiantes. Estos estudiantes tienen menos posibilidades de adaptarse, progresar y graduarse en la universidad, y más probabilidades de experimentar frustración, insatisfacción y deserción.

La autora también afirma que el abandono estudiantil implica una pérdida de capital humano, tanto para el individuo como para la sociedad, ya que se desperdicia el potencial y el talento de los estudiantes que no logran completar sus estudios universitarios. Veamos algunos estudios al respecto.

Una variable significativa del capital humano de los estudiantes universitarios es el nivel educativo de sus padres. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007) el 85% de los estudiantes latinoamericanos que abandonan la universidad provienen de hogares donde ninguno de los padres tiene estudios universitarios, mientras que solo el 28% de los estudiantes que abandonan la universidad provienen de hogares donde ambos padres tienen estudios universitarios.

Otros estudios señalan que el ciclo medio de los estudiantes, entendido como el tipo de escuela secundaria de la que provienen, también tiene una influencia significativa en el abandono estudiantil (Ezcurra 2005, 2003). La autora indica que el 70% de los estudiantes de América Latina y el Caribe que abandonan la universidad provienen de escuelas públicas, mientras que solo el 30% de los estudiantes que abandonan la universidad provienen de escuelas privadas.

Estas estadísticas muestran que el abandono estudiantil en la universidad es un problema que afecta principalmente a los sectores sociales más desfavorecidos, que tienen menos recursos culturales y económicos para acceder, permanecer y graduarse en la

educación superior. Esto implica una pérdida de oportunidades y de movilidad social para estos estudiantes, y una reproducción de las desigualdades y las brechas educativas en la región.

Con lo anterior, se insiste en analizar críticamente el funcionamiento de las universidades, sus prácticas pedagógicas, sus currículos, sus sistemas de evaluación y sus políticas de apoyo a los estudiantes, para identificar y modificar los factores que contribuyen a la exclusión de los sectores más vulnerables.

### **El Desarrollo del Oficio de Estudiante del Nivel Superior**

La transición a la vida universitaria representa un desafío significativo para los estudiantes, quienes deben navegar por un entorno académico y social completamente nuevo. Mendoza y Piedrahita (2010) exploran esta transición a través del concepto del “oficio” del estudiante universitario, concepto que alude al conjunto de actividades y responsabilidades que los estudiantes deben asumir en su rol académico. Esto va más allá del estudio; es la participación en la vida universitaria se da no solo el aprendizaje de conocimiento sino también la construcción de una identidad intelectual profesional.

Este “oficio” se ve afectado por la masificación de la educación superior, que ha llevado a una sobrecarga de recursos y a una disminución en la calidad de la educación, cambiando la dinámica de afiliación de los estudiantes con la institución y su compromiso con el aprendizaje (Mendoza y Piedrahita, 2010).

Partiendo de las reflexiones teórico-prácticas de Coulon (1995), La afiliación del estudiante a su nuevo oficio se entiende como la adaptación e integración del estudiante en el ambiente universitario y su rol como aprendiz. Este proceso implica tres fases importantes desarrolladas por el autor: los tiempos de extrañamiento, los tiempos de aprendizaje y la afiliación.

En primer lugar, la fase de tiempo de extrañamiento se caracteriza por ser un período de transición donde el estudiante se enfrenta a un entorno desconocido y debe desaprender ciertas prácticas previas para poder adaptarse a las nuevas exigencias académicas y sociales de la universidad. Durante este tiempo, el estudiante puede sentirse desorientado y ajeno a la cultura universitaria, lo que requiere un esfuerzo consciente para superar las barreras iniciales y comenzar a formar parte de la comunidad académica.

La segunda fase denominada tiempos de aprendizaje se caracteriza porque una vez superada la fase de extrañamiento, el estudiante entra en los tiempos de aprendizaje, donde comienza a desarrollar habilidades y conocimientos específicos relacionados con su campo de estudio. En esta etapa, el estudiante empieza a establecer una relación más profunda con su disciplina y con la institución, lo que le permite afianzar su identidad como estudiante universitario y miembro activo de la comunidad educativa.

La afiliación, entonces, es el resultado de un proceso dinámico en el que el estudiante va construyendo su identidad profesional y académica a través de la interacción con sus pares, profesores y el entorno universitario en general. Es un camino de autoconocimiento y crecimiento personal que le permite al estudiante posicionarse y comprometerse con su rol dentro de la universidad (Coulon, 1995, 2008; Cimolai & Duro, 2020; Mendoza & Piedrahita, 2010).

Según Coulon (1995), cada disciplina académica tiene su propio conjunto de tradiciones, enfoques y categorías conceptuales que forman una subcultura única dentro del mundo universitario. Estas tradiciones de pensamiento son el resultado de años de desarrollo teórico y práctico, y proporcionan una base común para que los miembros de la disciplina aborden y resuelvan problemas de manera coherente.

Ahora bien, la afiliación a estas subculturas implica que el estudiante no solo se adapta a la vida universitaria en general, sino que también se sumerge en las particularidades de su campo de estudio. Esto significa aprender y adoptar las formas específicas en que su disciplina formula preguntas, genera conocimiento y valida respuestas. De esta forma, la afiliación del estudiante a las subculturas de su carrera universitaria es un proceso de inmersión en las tradiciones y prácticas que definen su disciplina (Mendoza y Piedrahita, 2010).

### ***Aprendizaje y Conocimiento en la Configuración del Oficio del Estudiante***

La mayoría de las clasificaciones de aprendizaje desarrolladas hasta la fecha se basan en enfoques opuestos dentro de un espectro que oscila entre la reproducción superficial y la reconstrucción personal (Mendoza y Piedrahita, 2010).

En un extremo, los estudiantes ven el aprendizaje como una expansión de su conocimiento. Para ellos, aprender es tener acceso a un arsenal de los conocimientos más cruciales. El proceso de aprendizaje se ve como una acumulación progresiva, un

incremento por adición, un enriquecimiento del repertorio intelectual del alumno. Los conocimientos son vistos como entidades aisladas, concretas, preparadas para ser “asimiladas”. Esta aproximación al aprendizaje es común en las etapas iniciales de la educación universitaria, donde los estudiantes pueden sentirse abrumados por la cantidad de conocimiento nuevo y pueden recurrir a técnicas de estudio que enfatizan la memorización sobre la comprensión (Mendoza y Piedrahita. 2010).

En la otra punta del espectro, el aprendizaje se percibe como una reconstrucción personal en la búsqueda de significado, una reconfiguración de las conexiones entre conceptos y su relación con el mundo exterior, implica que el estudiante toma un papel más activo en su educación, buscando integrar y aplicar el conocimiento de manera significativa. Esto incluye la capacidad de analizar, criticar y conectar ideas, así como la habilidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y adaptarlo según sea necesario. La reconstrucción personal es un enfoque más maduro y efectivo que permite al estudiante no solo retener información, sino también generar nuevo conocimiento y contribuir de manera significativa a su campo de estudio (Mendoza y Piedrahita. 2010).

Muchos estudiantes universitarios en sus primeros semestres manifiestan visiones del aprendizaje estrechamente vinculadas al extremo de la reproducción (Romainville, 1993; Taylor, 1996). Relacionan aprender con estudiar, memorizar y retener información para superar una prueba futura. Esta visión altamente institucionalizada del aprendizaje sugiere que aprender implica esforzarse al máximo para triunfar en un examen. Esta perspectiva se centra en la evaluación y en el control externo de los procesos. La búsqueda de significado propio y el crecimiento personal se consideran aspectos secundarios. El aprendizaje se contempla como una acción fundamentalmente dirigida desde afuera, que consiste en reproducir o devolver lo más exactamente posible un discurso a su creador (Mendoza y Piedrahita. 2010).

Los alumnos que inician su trayectoria universitaria suelen portar un conjunto de concepciones “ingenuas” (en palabras de Mendoza y Piedrahita, 2010) acerca de la naturaleza del conocimiento científico. Por ejemplo, es común que los estudiantes de primeros semestres tengan una visión dicotómica del conocimiento, considerándolo como verdadero o falso. Las nociones que poseen los estudiantes universitarios sobre el conocimiento y sus métodos de generación han sido el foco de numerosos estudios, conocidos colectivamente como creencias epistémicas. Estas investigaciones exploran

cómo los alumnos conciben la naturaleza y la creación del saber científico y académico (Mendoza y Piedrahita, 2010).

Las creencias epistémicas de los estudiantes se refieren a sus concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, incluyendo cómo se adquiere el conocimiento, la naturaleza de la verdad y la justificación de las creencias. Estas creencias influyen en cómo los estudiantes perciben y se relacionan con el conocimiento que se les presenta en la universidad (Mendoza y Piedrahita, 2010).

Según Mendoza y Piedrahita (2010), los estadios de las creencias epistémicas de los estudiantes reflejan cómo evolucionan sus concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje a lo largo de su experiencia educativa. Estos estadios son el dualismo y la multiplicidad.

**Dualismo:** En este primer estadio, los estudiantes tienden a ver el conocimiento como algo simple y absoluto. Las respuestas a las preguntas son vistas como correctas o incorrectas, sin espacio para la ambigüedad o la interpretación. Los estudiantes en el estadio dualista suelen depender de las autoridades, como los profesores o los textos, para obtener las “respuestas correctas” y pueden tener dificultades para manejar la complejidad o la incertidumbre.

**Multiplicidad:** En el segundo estadio, los estudiantes comienzan a reconocer que puede haber múltiples perspectivas válidas y que el conocimiento no siempre es blanco o negro. Aceptan la existencia de la incertidumbre y comprenden que algunas preguntas pueden tener más de una respuesta correcta. Este estadio refleja un nivel más sofisticado de pensamiento crítico y una mayor apertura hacia el aprendizaje y la exploración de ideas.

Estos estadios no son simplemente etapas por las que pasan todos los estudiantes de manera lineal; más bien, reflejan un espectro de actitudes y creencias que pueden variar según el individuo y el contexto. La educación universitaria desempeña un papel crucial en ayudar a los estudiantes a avanzar hacia una comprensión más matizada y compleja del conocimiento, lo que es esencial para su desarrollo intelectual y profesional

En este marco de análisis Pogré y Krichesky (2018) argumentan y defiende la discrepancia existente entre las estrategias de enseñanza de los docentes y las formas de

aprender de los estudiantes que ingresan a la universidad, “Chocando” con la forma de aprender.

Las prácticas de enseñanza de los docentes a veces entran en conflicto con los métodos de aprendizaje que los estudiantes han desarrollado durante su educación previa. Esto puede crear barreras para el aprendizaje efectivo porque los estudiantes pueden tener dificultades para adaptarse a nuevos enfoques pedagógicos (Pogré & Krichesky, 2018)

Los estudiantes pueden recurrir a estrategias de aprendizaje que les permitieron tener éxito en el pasado pero que no son efectivas en el contexto universitario. Estas estrategias pueden ser vistas por los docentes como evasión o falta de compromiso con el aprendizaje profundo. También pueden enfrentar obstáculos para entender conceptos complejos si las estrategias de enseñanza no se alinean con sus estilos de aprendizaje; por ejemplo, algunos estudiantes pueden tener dificultades para aplicar el conocimiento a nuevos contextos o para abstraer principios generales a partir de ejemplos específicos si las prácticas de enseñanza no fomentan estas habilidades; asimismo, pueden carecer de la profundidad en su pensamiento crítico o en su comprensión de los textos si no se les enseña cómo analizar y reflexionar críticamente sobre el material. (Pogré & Krichesky, 2018)

### ***El profesorado y su Influencia en el Desarrollo del Oficio del Estudiante y la Afiliación a la -Vida Universitaria***

Según Pogré y Krichesky (2018) no son sólo las competencias académicas adquiridas en la escuela secundaria o el nivel socioeconómico de los estudiantes lo que influye en la transición a la educación superior. De manera paradójica, la propia enseñanza en la universidad y sus dispositivos institucionales pueden ser constructores de dificultades y obstáculos para la articulación.

Por ejemplo, a menudo, hay una desconexión entre lo que se enseña en la escuela secundaria y lo que se espera de los estudiantes en la universidad. Esto puede crear un choque cultural y académico para los estudiantes que ingresan a la universidad. Asimismo, las metodologías de enseñanza en la universidad pueden diferir significativamente de las experiencias previas de los estudiantes, lo que puede resultar en una curva de aprendizaje empinada y desmotivación. Por otro lado, los sistemas de evaluación y retroalimentación en la universidad pueden ser más rigurosos o menos

personalizados, lo que puede desalentar a los estudiantes que no están acostumbrados a este nivel de crítica (Pogré & Krichesky (2018)).

De esta manera, Mendoza y Piedrahita (2010) resaltan una discrepancia fundamental entre las expectativas de los profesores y la realidad de los estudiantes, lo cual puede ser un factor contribuyente a los fracasos universitarios. Los autores sugieren que los profesores, a menudo inmersos en su “universo sabio”, pueden tener la expectativa de que los estudiantes están igualmente motivados por una “sed de conocimiento” y que están en la universidad principalmente para expandir su comprensión del mundo.

Sin embargo, esta idealización puede no reflejar la diversidad de motivaciones y experiencias de los estudiantes. No todos los estudiantes ingresan a la universidad con el mismo nivel de pasión por el aprendizaje o con las mismas metas académicas. Algunos pueden estar más enfocados en obtener un título para mejorar sus perspectivas laborales, mientras que otros pueden estar aun tratando de encontrar su camino y sus intereses.

La “afiliación” a la que se refieren los autores implica no solo la inscripción formal en la institución, sino también un compromiso más profundo con los valores y prácticas académicas. Cuando hay una desconexión entre las concepciones del aprendizaje de los estudiantes y las de sus profesores, puede surgir una barrera comunicativa que impide un diálogo efectivo y un aprendizaje significativo (Mendoza y Piedrahita, 2010)

Pogré y Krichesky (2018) abordan una cuestión fundamental en la educación superior: la percepción de los docentes sobre los estudiantes y cómo esta percepción puede influir en la experiencia académica y, en última instancia, en el éxito o fracaso de los estudiantes. Desarrollemos más esta idea:

### ***Percepción Docente y su Impacto***

Los docentes pueden tener expectativas preconcebidas sobre las capacidades de los estudiantes, basadas en su origen socioeconómico, cultural o nivel educativo. Estos imaginarios pueden afectar la forma en que enseñan y evalúan a los estudiantes, lo que a su vez puede influir en la confianza y el rendimiento de los estudiantes. Los docentes pueden juzgar a los estudiantes por la falta de cierto capital cultural, lo que puede llevar a la exclusión de aquellos que no se ajustan a la norma percibida.

En relación con lo anterior, la perspectiva de “selección negativa” o de “cierres social” mencionada por Pogré y Krichesky (2018) refleja una actitud problemática que puede ser perjudicial para los estudiantes. Esta actitud implica que algunos docentes tienen una visión preconcebida de que ciertos estudiantes, debido a su origen o preparación previa, están destinados al fracaso en la educación secundaria y, por extensión, en la universidad. Esta visión puede llevar a prácticas educativas que excluyen a estos estudiantes en lugar de apoyarlos y fomentar su potencial.

Para superar estos desafíos, es importante que los profesores reconozcan y adapten la variedad de experiencias y expectativas de los estudiantes. Esto puede incluir la implementación de métodos de enseñanza más inclusivos y flexibles que permitan a los estudiantes conectar el material del curso con sus propias vidas y objetivos.

En esta primera parte del marco teórico, se ha explorado generalidades fundamentales para la tesis. Estos conceptos proporcionan un entendimiento integral de las condiciones y factores que inciden en el fenómeno de la deserción estudiantil. Es crucial considerar que las habilidades asociadas a la adaptación universitaria y la culminación del proceso de formación profesional no solo son responsabilidad del estudiante como individuo, sino que están influenciadas por un entramado de factores intrínsecos y extrínsecos.

A continuación, se abordarán los principales constructos teóricos de la investigación: Autoeficacia Académica, la Autorregulación del Aprendizaje y la Adaptación Universitaria.

### **Autoeficacia en el Contexto de la Educación Superior**

La autoeficacia hace referencia a los juicios que tiene cada sujeto sobre su capacidad para planificar, ordenar, controlar y analizar la ejecución de una determinada tarea, se entiende también como la opinión que tiene cada persona sobre lo que puede y no puede hacer (Bandura, 1997). Este proceso constituye una autoevaluación sobre las estrategias, los recursos y el desempeño frente a una actividad o reto. Ahora, la autoeficacia académica se refiere a la creencia que tienen los estudiantes sobre su capacidad para realizar con éxito las tareas y los desafíos académicos (Palenzuela, 1983). Esta creencia influye en el rendimiento académico, la motivación, la persistencia y el bienestar de los estudiantes (Alegre, 2014).

La Autoeficacia se enmarca en la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), que plantea que el aprendizaje es un proceso interactivo entre el individuo, el ambiente y el comportamiento. Según esta teoría, el sujeto tiene una capacidad de autorregulación que le permite establecer metas, monitorear su progreso y ajustar sus acciones en función de los resultados. La autorregulación implica el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan el aprendizaje que le permiten al estudiante planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje para adquirir, retener y recuperar la información. (Pérez et al., 1998).

Bandura (1997) propuso un modelo teórico para explicar el origen y la función de la autoeficacia, expresada como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para lograr los objetivos deseados. La autoeficacia se forma a partir de cuatro fuentes principales: la experiencia directa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos:

La experiencia directa se refiere al desempeño personal en tareas que demandan cierto nivel de competencia en contextos similares a los que enfrenta el individuo. Es la fuente más influyente en la formación de la autoeficacia, ya que permite al sujeto obtener evidencia concreta de su capacidad para ejecutar acciones eficaces. Según Bandura (1997), “el dominio de tareas a través de la experiencia directa proporciona la base más eficaz para desarrollar una fuerte sensación de eficacia” (p. 80). Cuando una persona logra realizar una tarea mediante esfuerzo sostenido, práctica y aplicación de estrategias, se refuerza la creencia de que es capaz de afrontar demandas similares en el futuro. Esta fuente es particularmente significativa porque permite establecer una relación clara entre el esfuerzo personal y los resultados obtenidos, lo que contribuye al desarrollo de una percepción estable de control sobre el propio desempeño (Bandura, 1997).

La experiencia vicaria comprende la observación del desempeño de otras personas en situaciones comparables. Ver a otros, especialmente a modelos percibidos como similares en capacidades y condiciones, enfrentar con éxito tareas específicas puede aumentar la confianza del observador en su propia capacidad para ejecutar acciones equivalentes. Esta influencia se intensifica cuando el observador percibe que el modelo logra sus metas a través del esfuerzo y no por cualidades innatas, lo que sugiere que el éxito también es alcanzable para él (Bandura, 1997).

La persuasión verbal consiste en los mensajes que otras personas comunican, de forma oral o escrita, respecto a las capacidades del individuo. Aunque tiene un efecto más limitado que la experiencia directa, puede fortalecer la autoeficacia si proviene de fuentes creíbles, se presenta de manera específica y está acompañada de apoyo contextual. La retroalimentación positiva puede motivar al individuo a comprometerse con una tarea y aumentar su confianza en lograrla (Bandura, 1997).

Los estados fisiológicos y afectivos se refieren a las reacciones corporales y emocionales que se experimentan ante demandas de desempeño. Sensaciones como la tensión, el nerviosismo o el agotamiento pueden influir negativamente en la percepción de eficacia si se interpretan como señales de incapacidad, mientras que un estado emocional de bienestar favorece evaluaciones más altas de la propia competencia. Estas reacciones internas funcionan como indicadores subjetivos que el individuo utiliza para juzgar su preparación o habilidad (Bandura, 1997).

Estas cuatro fuentes influyen en la construcción y fortalecimiento de la autoeficacia, la cual, a su vez, determina el nivel de esfuerzo, la persistencia ante las dificultades y el rendimiento del individuo (Bandura, 1997).

Estas fuentes de información influyen en la autoeficacia de los individuos a través de un proceso cognitivo de interpretación y valoración, comparando su desempeño actual con su desempeño pasado, con el desempeño de otros y con las expectativas que tienen sobre sí mismos. También consideran el grado de dificultad, el esfuerzo requerido y el contexto en el que se realiza la tarea o se enfrenta la situación. A partir de esta información, los individuos forman un juicio sobre su capacidad para realizar una tarea o alcanzar una meta (Bandura, 1997).

Según Bandura (1995) las creencias de autoeficacia influyen de manera significativa en los pensamientos, comportamientos y sentimientos de un individuo, además, la certeza de una persona en su habilidad para realizar determinada tarea influye en la iniciativa de esta y la intensidad del esfuerzo.

Bandura (1997) concibe que un alto sentido de eficacia le permite a una persona visibilizar diversos escenarios y situaciones de logro, este efecto genera que, a nivel cognitivo se practiquen formas de alcanzar la tarea y solucionar problemas que pueden representar un reto. En este sentido, los estudiantes con alta autoeficacia se sienten más

seguros y confiados en sus habilidades académicas, se plantean metas más altas y desafiantes, y buscan estrategias para superar las dificultades que se les presentan (Pajares & Schunk, 2001).

Ahora, en el otro lado de la moneda, se observa las personas con pensamientos y juicios de ineficiencia, según lo expuesto anteriormente, es de esperarse que este tipo de autopercepción afecten la motivación, los recursos cognoscitivos para realizar una tarea y la desmejore su ejecución.

La autoeficacia constituye una parte importante del comportamiento humano, pues guarda relación con dinámicas inter e intrapersonales que se construyen y perciben alrededor de la familia, la educación, la autoimagen entre otras. De esta forma, los juicios de autoeficacia representan una influencia sobre los pensamientos, emociones y comportamientos del individuo, lo cual define la intensidad del esfuerzo para realizar una tarea. (Bandura, 1995).

Esta función reguladora del comportamiento humano determina las elecciones, las metas, el esfuerzo, la persistencia y la reacción ante los obstáculos que las personas realizan en sus actividades. Los individuos con alta autoeficacia tienden a elegir tareas más desafiantes y atractivas, a establecer metas más altas y específicas, a invertir más esfuerzo y tiempo en sus actividades, a persistir ante las dificultades y a reaccionar positivamente ante los fracasos. Por el contrario, los individuos con baja autoeficacia tienden a evitar tareas difíciles o aburridas, a establecer metas bajas o vagas, a invertir menos esfuerzo y tiempo en sus actividades, a abandonar ante las dificultades y a reaccionar negativamente ante los fracasos (Bandura, 1997).

En este sentido, se enfatiza el papel de los procesos cognitivos en los juicios de autoeficacia, ya que no es suficiente contar con las habilidades necesarias para alcanzar un objetivo, se hace relevante tener la seguridad de confrontar una experiencia de forma exitosa y poner en juego dichas competencias (Lara & Carreño, 2017).

La Autoeficacia académica (AA) es una creencia central que determina las acciones y los resultados de los estudiantes. Los estudiantes con una alta autoeficacia académica se sienten capaces de afrontar las demandas académicas, se fijan metas desafiantes, utilizan estrategias efectivas de aprendizaje y regulan su esfuerzo y su tiempo. Los estudiantes con una baja autoeficacia académica se sienten inseguros de sus

capacidades, evitan las tareas difíciles, utilizan estrategias superficiales de aprendizaje y se rinden fácilmente ante las dificultades (Bandura, 1997).

Estos juicios y creencias también se relacionan con el autoconcepto, que es la imagen o representación mental que tiene una persona de sí mismo. En esta mirada sobre sí mismo, incluye aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Por su parte, el autoconcepto académico, es una dimensión específica del autoconcepto que se refiere a la percepción que tiene el alumno de sus capacidades y logros en el ámbito escolar. El autoconcepto académico influye en la motivación, la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos (Pérez et al., 1998).

Ahora bien, Alegre (2014) afirma que, a mayor nivel de autoeficacia, mayor será el esfuerzo, tiempo y compromiso del estudiante para alcanzar la tarea, de esta forma, la autopercepción del estudiante frente a su capacidad de afrontar los retos académicos influye en el éxito y el cumplimiento de estos, alterando así, el nivel de motivación para continuar y alcanzar una tarea. En este sentido, la autoeficacia es importante para el estudiante al momento de direccionar los comportamientos y motivaciones que pueden potenciar y limitar el rendimiento (Domínguez y Campos, 2020).

Algunas investigaciones han demostrado que la autoeficacia influye en la motivación académica y el aprendizaje (Pajares, 1996; Bayrón, 2012 y Schunk & Pintrich, 2014). Otros estudios indican que la participación de los sujetos en sus aprendizajes se aumenta cuando creen en sus capacidades y tiene un alto nivel de autoeficacia, este aspecto hace que valoren la tarea, se sientan más capacitados y se sientan responsables de su propio aprendizaje (Albarracín, 1972; Pérez-Núñez et al., 1998 y Bayrón, 2012).

La medición de la AA se puede realizar mediante escalas o cuestionarios que evalúan el grado de confianza de los estudiantes en sus habilidades académicas. Una de las escalas más utilizadas es la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), desarrollada y validada por Palenzuela (1983), que se basa en el modelo cognitivo-social de Jackson (1970). Esta escala resalta el carácter multidimensional de dichos juicios y cuenta con estudios psicométricos en España, Portugal, Chile, Perú y Colombia, cuenta con una alta validez y confiabilidad y puede ser útil para identificar y resolver los problemas escolares de los estudiantes (Palenzuela, 1983).

Otra escala que mide la autoeficacia académica es la Escala EAPESA, adaptada por Olazo Cayetano (2020), que evalúa la autoeficacia percibida en cuatro áreas: lectura comprensiva, expresión escrita, expresión oral y razonamiento lógico-matemático. Esta escala tiene evidencias psicométricas favorables en términos de validez y confiabilidad y se relaciona positivamente con el autoconcepto académico y negativamente con la ansiedad ante los exámenes (Olazo Cayetano, 2020).

### ***Autoeficacia Académica y Permanencia Estudiantil***

Una de las teorías en torno a la permanencia estudiantil más aceptadas por la comunidad académica es la desarrollada por Vicent Tinto en la década de los años 70's. Este autor argumenta que las decisiones de los estudiantes de continuar o abandonar sus estudios en una Institución de Educación Superior se ve afectada por el nivel de relación y conexión que tienen con dicha entidad educativa tanto en aspectos académicos como sociales, por lo tanto, el grado en que un estudiante logra integrarse y adaptarse a la vida académica y social universitaria determina que el estudiante continúe o no, sus estudios.

La Teoría de Retención de Vincent Tinto (1975) propone que la integración académica y social de los estudiantes es clave para su permanencia y éxito en la universidad. Según esta teoría, los estudiantes ingresan a la universidad con unas características individuales (atributos personales, habilidades académicas, motivaciones) y unas expectativas (metas personales, normas institucionales) que influyen en su adaptación al entorno universitario.

En cuanto al entorno universitario, está compuesto por dos sistemas: el sistema académico (profesores, currículo, evaluación) y el sistema social (compañeros, actividades extracurriculares). La interacción entre el estudiante y estos dos sistemas determina su grado de integración académica y social, influyendo en el compromiso del estudiante con su carrera y con la institución, en la decisión de permanecer o abandonar la universidad. Por tanto, para favorecer la retención estudiantil es necesario promover la integración académica y social de los estudiantes (Tinto, 1975).

Desde este punto de vista, la autoeficacia académica no solo se relaciona con el rendimiento académico, sino también con la retención y la deserción estudiantil. La retención estudiantil es la capacidad que posee la institución para mantener a un estudiante matriculado a lo largo de su carrera universitaria y, la deserción estudiantil es

el abandono de los estudios por parte de un estudiante antes de completar su carrera universitaria. Estos fenómenos complejos dependen de múltiples factores individuales, institucionales y contextuales (Tinto, 2021).

Ahora, uno de los factores que influye en la retención y la deserción estudiantil es la autoeficacia académica. Como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes con una alta autoeficacia académica tienen más probabilidades de permanecer y graduarse en la universidad que los estudiantes con una baja autoeficacia académica. Esto se debe a que los estudiantes con una alta autoeficacia académica se sienten más motivados, comprometidos y satisfechos con sus estudios, se adaptan mejor a las exigencias académicas y superan mejor los obstáculos que se les presentan. Los estudiantes con una baja autoeficacia académica tienen más probabilidades de desmotivarse, desvincularse y frustrarse con sus estudios, tener dificultades para adaptarse a las exigencias académicas y rendirse ante los obstáculos que se les presentan (Peck et al., 2018, Tinto, 2021).

### ***Autoeficacia Académica en la Educación Virtual***

La educación virtual es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que utiliza medios tecnológicos para superar las barreras de tiempo y espacio entre profesores y estudiantes. Hay acuerdos entre varios autores (Moore & Kearsley, 2011). que señalan que los beneficios de la educación virtual les permiten a los estudiantes adaptar su ritmo y horario de estudio a sus necesidades y preferencias, acceder a una oferta educativa más amplia y variada y beneficiarse de la interacción con profesores y compañeros de diferentes lugares y culturas.

De este modo, investigaciones realizadas por Moore y Kearley (2011) resaltan que cursar programas académicos en la modalidad virtual ofrece ventajas como la flexibilidad, la accesibilidad y la diversidad, pero también implica desafíos como la autonomía, la interacción y el apoyo. A su vez, requiere de una mayor responsabilidad y autorregulación por parte de los estudiantes, así como de una mayor motivación e implicación por parte de los profesores. Además, esta modalidad de estudio debe garantizar una comunicación fluida y efectiva entre los actores educativos y ofrecer un apoyo adecuado a los estudiantes para prevenir y resolver los problemas que puedan surgir.

Una investigación llevada a cabo por Peck et al. (2018) dió cuenta de que la AA es un factor clave para el éxito de los estudiantes de educación virtual, pues tienen más probabilidades de gestionar su tiempo y su ambiente de estudio, utilizar estrategias efectivas de aprendizaje, regular su esfuerzo y su atención, buscar ayuda cuando la necesitan y colaborar con sus compañeros. Por lo contrario, los estudiantes de educación virtual con una baja AA tienen más probabilidades de procrastinar sus tareas, distraerse con otros estímulos, utilizar estrategias superficiales de aprendizaje, abandonar su proceso de aprendizaje e aislarse de sus compañeros.

La integración académica y social de los estudiantes es un factor clave que influye en la retención y deserción estudiantil (Tinto, 2021). La integración académica está relacionada con el grado en que los estudiantes se sienten parte de la comunidad educativa, participan en las actividades académicas, interactúan con los profesores y alcanzan sus objetivos académicos. Por otro lado, la integración social permite a los estudiantes sentirse parte del entorno social, participar en actividades extracurriculares, relacionarse con sus compañeros y satisfacer sus necesidades afectivas. En conjunto, la integración académica y social contribuye al compromiso, la satisfacción y el sentido de pertenencia de los estudiantes, reduciendo así el riesgo de abandono (Tinto, 2021).

La Teoría de Retención de Vincent Tinto (1975) se ha aplicado principalmente a la educación presencial, pero también puede ser útil para comprender la retención en la educación virtual. En este caso, el entorno universitario está mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permiten crear espacios virtuales para el aprendizaje y la interacción. Las TIC pueden facilitar o dificultar la integración académica y social de los estudiantes de educación a distancia, dependiendo del diseño instruccional, del uso pedagógico y del soporte técnico que se ofrezca. Las TIC pueden favorecer la integración académica si se utilizan para ofrecer contenidos relevantes, variados e interactivos; para fomentar el pensamiento crítico, la colaboración y la retroalimentación; para proporcionar un apoyo académico y emocional; y para evaluar el aprendizaje de forma continua y formativa. A su vez, estas herramientas tecnológicas pueden favorecer la integración social si se implementan para crear un clima de confianza, respeto y cordialidad; para promover la participación, el diálogo y el intercambio; y para facilitar el contacto y la cooperación entre los estudiantes (Rovai, 2002).

Las diferentes investigaciones relevadas y presentadas en esta sección han dado cuenta que la autoeficacia académica es un factor determinante para el éxito de los estudiantes universitarios, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad virtual. Estas creencias frente a la vida académica influyen en el rendimiento, la motivación, la autorregulación y la integración de los estudiantes, esta autopercepción se puede fortalecer mediante estrategias educativas que fomenten el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la colaboración, la retroalimentación y el apoyo.

La AA guarda constante relación y causalidad con la retención y la deserción estudiantil, pues son fenómenos complejos que dependen de múltiples factores individuales, institucionales y contextuales. La retención y la deserción estudiantil se ven afectadas por el grado de integración académica y social que logran los estudiantes en el entorno universitario; de este modo, las tecnologías de la información y la comunicación pueden facilitar la integración académica y social, favoreciendo la creación de espacios virtuales para el aprendizaje y la interacción.

### **Autorregulación, Cognición y Motivación**

El aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional que implica la interacción de diversos factores personales, sociales y ambientales. Entre los factores personales, uno de los más relevantes es la autorregulación académica, entendida como el conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que los estudiantes utilizan para controlar y dirigir su aprendizaje; es una competencia clave para el éxito y la calidad del aprendizaje universitario (García Martín, 2012).

En la actualidad, la autorregulación y su relación con los procesos de aprendizaje son temas de estudio que han generado contribuciones al campo del aprendizaje académico, esto a su vez, ha suscitado el interés por definir qué es el aprendizaje autorregulado (Lanz, 2006). Ahora bien, como otros aspectos de investigación en las ciencias sociales y humanas, la autorregulación no escapa de la ambigüedad y falta de rigurosidad conceptual, según Zimmerman (1995) aún falta comprender y aclarar su definición, sin embargo, un marco de referencia para comprender la autorregulación de aprendizaje en entornos escolares es la perspectiva cognitiva social centrada en tres factores: el cognitivo, el motivacional y el conductual (Zimmerman, 1995).

La autorregulación se entiende como la capacidad de cada sujeto para emplear los recursos y de esta forma planificar, controlar y analizar la ejecución de una tarea (Bochaerts, 2000, Alegre, 2014). La implementación de estrategias de aprendizaje depende de la autorregulación, siendo esta una capacidad importante para el éxito académico de un estudiante en cualquiera de sus procesos educativos (Alegre, 2014), y se hace más relevante durante la educación superior, puesto que, las dinámicas de aprendizaje en la universidad implican mayor autonomía y autocontrol por parte del estudiante.

Por su parte, Zimmerman (1995; 2001, 2012) define la autorregulación como un proceso cíclico y dinámico que incluye el conocimiento y regulación de los procesos cognitivos y motivacionales. La autorregulación, según Zimmerman, es la habilidad de los estudiantes para manejar su propio proceso educativo mediante la planificación, la supervisión y la evaluación personal.

En este sentido, las visiones tradicionales de la autorregulación tienden a centrarse en aspectos metacognitivos y capacidades individuales, lo que puede limitar la comprensión de los fracasos en la autorregulación. La autorregulación no debe ser vista únicamente a través del prisma de rasgos metacognitivos o capacidades, sino como un proceso interactivo y complejo que abarca componentes sociales, motivacionales y conductuales (Zimmerman, 1995). Esta perspectiva revela la complejidad inherente a la autorregulación, destacando no solo la interacción entre el pensamiento y la conducta, sino también el papel de factores humanos como las dudas, creencias erróneas, problemas en el autocontrol y dilemas en la elección de estrategias, la influencia de factores contextuales como el apoyo de profesores y la interacción con compañeros (Zimmerman y Labuhn, 2012; Panadero & Alonso, 2014)

Este proceso cognitivo activo y práctico, dirige tanto al pensamiento como a la conducta del sujeto, realizándose de forma secuencial en el tiempo en que se generan las operaciones cognitivas, los afectos y las conductas orientadas hacia el logro de una tarea, actividad y/o aprendizaje. Esta capacidad se basa en el monitoreo, organización, ejecución y evaluación de los resultados de aprendizaje, para reconocer la estrecha relación entre el autocontrol de una conducta y el logro de las metas académicas (de Acedo Lizárraga, 2010).

El concepto de autorregulación académica ha sido definido de diversas formas por diferentes autores, pero existe un consenso en considerarlo como un proceso activo y consciente por parte del estudiante, que implica el uso de estrategias para alcanzar unas metas de aprendizaje establecidas previamente (García Martín, 2012). La autorregulación académica supone que el estudiante es capaz de planificar, monitorear y regular su propio comportamiento, su cognición, sus emociones y su contexto en función de las demandas de la tarea y de sus propios objetivos (Zimmerman, 1989; Pintrich, 2000; Schunk, 2014).

La autorregulación académica se diferencia del aprendizaje regulado por otros agentes externos (como los profesores o los padres), ya que implica una mayor autonomía e iniciativa por parte del estudiante, así como una mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2001). La autorregulación académica también se diferencia del aprendizaje incidental o no intencional, ya que implica una intención explícita y deliberada por parte del estudiante de aprender algo específico y alcanzar unas metas determinadas (Pintrich & De Groot, 1990).

Ahora bien, la autorregulación académica no es una característica innata o fija del estudiante, sino una competencia que se puede desarrollar y mejorar a través de la instrucción y la práctica (Zimmerman & Schunk, 2001; Elhusseini et al., 2022). Tampoco es una habilidad general o global que se aplica indistintamente a cualquier situación o dominio de aprendizaje, sino que varía según el contexto, la materia, la tarea y el nivel de dificultad (Pintrich & De Groot, 1990; García Martín, 2012; Ejubovic & Puška, 2019; Lohbeck & Moschner, 2022). Por lo tanto, es un proceso dinámico y situado que requiere una adaptación continua por parte del estudiante a las condiciones cambiantes del entorno.

Este proceso multidimensional implica diferentes aspectos o componentes que interactúan entre sí. Existen diferentes propuestas para clasificar las dimensiones de la autorregulación académica, pero una de las más aceptadas y utilizadas es la de Pintrich (2000), que distingue cuatro dimensiones: (a) la dimensión cognitiva, (b) la dimensión metacognitiva, (c) la dimensión motivacional y (d) la dimensión conductual.

La dimensión cognitiva se refiere al uso de estrategias que facilitan el procesamiento y la comprensión de la información. Estas estrategias incluyen la repetición, la elaboración, la organización y la integración de los contenidos. La

repetición consiste en repasar o memorizar la información de forma literal o mecánica. La elaboración permite relacionar y/o ampliar la información con conocimientos previos o ejemplos. La organización estructura y jerarquiza la información mediante esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, entre otros. En la integración se establecen conexiones entre diferentes partes de la información o entre diferentes fuentes de información (Pintrich, 2000).

Las estrategias cognitivas se pueden clasificar según el nivel de profundidad del procesamiento que implican. Así, se distinguen las estrategias de procesamiento superficial, que se basan en la repetición y se orientan a la memorización a corto plazo; las estrategias de procesamiento profundo, que posibilitan la elaboración y la organización y se orientan a la comprensión y el aprendizaje significativo; y las estrategias de procesamiento elaborado, que se fundamentan en la integración y se orientan a la transferencia y la aplicación del conocimiento (Weinstein & Mayer, 1986).

La dimensión metacognitiva alude a la implementación de estrategias que permiten al estudiante controlar y regular su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias incluyen la planificación, el monitoreo y la evaluación. A través de la planeación se identifican las metas, se seleccionan las estrategias y recursos para realizar una tarea. El monitoreo permite supervisar y verificar el progreso y la eficacia de las estrategias utilizadas durante la realización de una tarea. La evaluación comprende revisar y valorar los resultados obtenidos al finalizar una tarea y compararlos con las metas establecidas (Pintrich, 2000).

Las estrategias metacognitivas se pueden clasificar según el momento en que se aplican durante el proceso de aprendizaje. Así, se distinguen las estrategias metacognitivas previas a la acción, asociadas a la planificación; las estrategias metacognitivas concurrentes a la acción, que se refieren al monitoreo; y las estrategias metacognitivas posteriores a la acción, relacionadas a la evaluación (Zimmerman & Schunk, 2001).

La dimensión motivacional integra las estrategias que influyen en la activación y el mantenimiento del interés, la atención, el esfuerzo y la persistencia del estudiante en una tarea. Estas estrategias incluyen la atribución, la autoeficacia, el valor y las metas. La atribución explica las causas del éxito o del fracaso en una tarea. La autoeficacia comprende la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea. El valor consiste en

percibir la importancia o la utilidad de una tarea. Las metas orientan la acción hacia unos resultados esperados (Pintrich, 2000).

Las estrategias motivacionales se agrupan según el tipo de motivación que implican. Así, se distinguen las estrategias de motivación intrínseca, que se basan en el interés o el placer por la tarea; las estrategias de motivación extrínseca, que establecen las recompensas o los castigos asociados a la tarea; y las estrategias de motivación mixta, que combinan los dos tipos de motivación (Ryan & Deci, 2000).

La dimensión conductual se refiere al uso de estrategias que implican la regulación del comportamiento externo del estudiante en relación con la tarea. Estas estrategias incluyen la gestión del tiempo, el manejo de los recursos y el control del entorno; con la gestión del tiempo se distribuye adecuadamente el tiempo disponible para realizar una tarea; el manejo de los recursos se apoya en el uso adecuado de los materiales o las personas que pueden ayudar a realizar una tarea; en el control del entorno se modifican o adaptan las condiciones físicas o sociales que pueden interferir o facilitar la realización de una tarea (Pintrich, 2000).

El uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales depende de varios factores, como el tipo de tarea, el nivel de dificultad, el grado de interés, el conocimiento previo y las expectativas del estudiante. En general, se considera que el uso de estrategias cognitivas está relacionado positivamente con el rendimiento y la calidad del aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990; García Martín, 2012).

### ***Fases de la Autorregulación Académica***

La autorregulación académica es un proceso secuencial que implica diferentes fases o etapas que se suceden a lo largo del tiempo. Existen diferentes propuestas para describir las fases de la autorregulación académica, pero una de las más aceptadas y utilizadas es la de Zimmerman (1989), que distingue tres fases: la fase de pre- acción la fase de acción y la fase de autorreflexión.

La fase de pre- acción se ubica en el momento previo a la realización de una tarea, en el que el estudiante planifica y anticipa su proceso de aprendizaje. En esta fase, el estudiante establece sus metas de aprendizaje, selecciona las estrategias que va a utilizar y activa su motivación para realizar la tarea. Esta fase es importante porque determina el

grado de compromiso y la dirección del esfuerzo del estudiante hacia la tarea (Zimmerman & Schunk, 2001).

La fase de acción se refiere al momento durante la realización de una tarea, en el que el estudiante ejecuta y monitorea su proceso de aprendizaje. En esta fase, el estudiante aplica las estrategias cognitivas, motivacionales y conductuales que ha seleccionado previamente y supervisa su progreso y su eficacia mediante las estrategias metacognitivas. En esta etapa, el estudiante puede detectar y corregir posibles errores o dificultades que surjan durante la realización de la tarea (Zimmerman & Schunk, 2001).

La última fase de autorreflexión se relaciona con el momento posterior a la realización de una tarea, así pues, el estudiante evalúa y valora su proceso y sus resultados de aprendizaje, de esta forma, el estudiante compara los resultados obtenidos con las metas establecidas previamente y atribuye las causas del éxito o del fracaso a diferentes factores internos o externos. La motivación se hace muy relevante en esta etapa, pues le permite al sujeto regular su motivación y su autoeficacia para enfrentarse a futuras tareas similares (Zimmerman & Schunk, 2001).

Las tres fases de la autorregulación académica no son independientes ni aisladas, sino que se retroalimentan entre sí y se influyen mutuamente. Así, las estrategias utilizadas en una fase pueden afectar a las estrategias utilizadas en las otras fases. Por ejemplo, la planificación previa puede facilitar el monitoreo y la evaluación posteriores; el monitoreo durante la acción puede modificar la planificación inicial o la evaluación final; y la evaluación posterior puede reforzar o modificar la planificación o el monitoreo para futuras tareas (Zimmerman & Schunk, 2001).

Las estrategias de autorregulación académica no son fijas ni universales, sino que varían según el contexto, la tarea, el dominio y el nivel de dificultad, además, las estrategias de autorregulación académica no son efectivas por sí mismas, sino que dependen del uso adecuado y flexible que haga el estudiante de ellas. Por lo tanto, no existe una única forma correcta o óptima de autorregularse, sino que cada estudiante debe adaptar su proceso de autorregulación a sus propias características, necesidades y objetivos (Pintrich & De Groot, 1990; García Martín, 2012).

### ***La autorregulación Académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje***

La autorregulación del aprendizaje es una competencia clave para el éxito académico y profesional de los estudiantes, especialmente en la modalidad virtual, que implica mayores desafíos y demandas de autonomía, responsabilidad y adaptación. El desarrollo de esta habilidad hace que los estudiantes asuman un rol protagónico y crítico en su propio aprendizaje, siendo capaces de regular sus capacidades cognitivas, sus emociones y conductas en función de las demandas y condiciones del contexto educativo.

La autorregulación del aprendizaje tiene una relación positiva y significativa con el desempeño académico de los estudiantes universitarios, especialmente en la modalidad virtual. Así lo demuestra el estudio de Yate et al. (2020), que analizó la correlación entre los procesos de autorregulación del aprendizaje y el promedio académico en una muestra de 300 estudiantes de una universidad privada de Colombia que cursaban programas virtuales en diferentes áreas del conocimiento.

Los resultados mostraron que los estudiantes que utilizaban más frecuentemente estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para regular su aprendizaje obtenían mejores calificaciones que los que las usaban menos o no las usaban. Los autores concluyeron que la autorregulación del aprendizaje es un factor determinante para el éxito académico en la educación virtual, ya que esta modalidad exige al estudiante una mayor autonomía y adaptación a las condiciones y recursos tecnológicos disponibles (Yate et al., 2020).

Ahora bien, a grandes rasgos, un estudiante autorregulado es un sujeto que se involucra de manera activa en sus procesos cognitivos, conductuales y motivacionales (Zimmerman, 1989). Esta participación implica que el estudiante defina con antelación los objetivos a alcanzar, una planeación estratégica de los mismos, una conducta acorde a lo planificado y un nivel adaptativo frente a la consecución de los objetivos (Torre, 2007; Martín, 2012).

Según López y Remesal (2000); Fernández, 2001; Montalvo y Torres, (2004); Torre, 2007, Núñez et al., 2006 y Martín, 2012), las características más significativas de un estudiante autorregulado son las siguientes:

El estudiante autorregulado es consciente de la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico, demostrando capacidad para definir sus objetivos e implicarse en su propio proceso de aprendizaje.

Conoce cuáles son los conocimientos, habilidades y las estrategias que más favorecen sus aprendizajes, igualmente, el estudiante autorregulado se adapta a los diferentes retos y actividades monitoreando su conducta, siendo consciente de sus emociones, y regulando aquellas que le impiden alcanzar los objetivos trazados, de esta forma logra automotivarse para trabajar duro.

Implementa en su vida académica, estrategias de aprendizaje, cambiando si es necesario las estrategias utilizadas, estructura el espacio físico y social orientado a alcanzar sus fines académicos y de aprendizaje, mostrando de esta forma iniciativa y disciplina personal.

Puente (2008) afirma que el aspecto más distintivo de un estudiante autorregulado es que “es alguien que considera que el aprendizaje no es algo que le sucede a él, sino que también puede ser causado por él”.

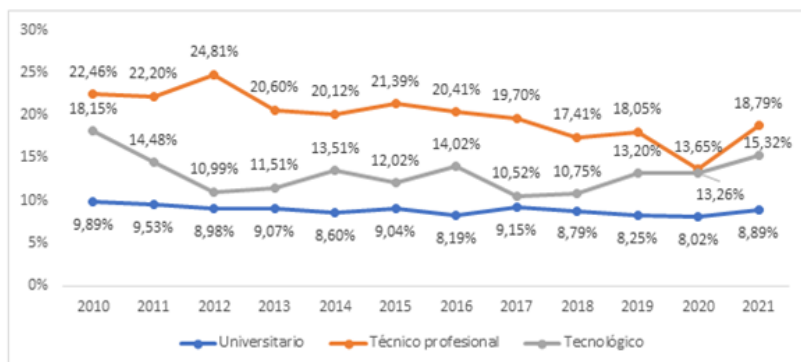
Desde este punto de vista, se puede analizar la correlación existente entre los recursos de autorregulación y la autoeficacia de un sujeto y su adaptación a la vida universitaria; así pues, según de Acedo (2010) a mayores elementos de planeación, monitoreo y evaluación, mayor es el nivel de compromiso y perseverancia que muestra el estudiante, favoreciendo la motivación y el sentido de autoeficacia durante todo el proceso.

### **Desafíos de la Adaptación Universitaria**

Una de las principales problemáticas que vienen enfrentando las Instituciones de Educación Superior en los últimos años es el alto índice de estudiantes que no logran adaptarse a las dinámicas del contexto académico-formativo (Tinto, 1993). Estas alarmantes cifras con relación al abandono universitario, han suscitado un número significativo de investigaciones, las cuales han revelado que este fenómeno tiene una estructura multifactorial y multicausal (Alfonso et al., 2007; Aguilés, 2010; Pérez et al., 2014).

Para el caso de Colombia el Sistema Para la Prevención y el Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) reportó que, en 2021, la tasa de deserción anual para los programas universitarios se ubicó en el 8.89%, para el caso de los tecnólogos en 15,32% y los programas técnicos en 18,79%, sumando así, el 43% de deserción anual para el sector de Educación Superior (SPADIES, 2022)

#### Tasa de deserción anual por nivel de programa



Fuente: Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES- Corte de los datos: cierre estadístico de 2022.

Algunos estudios realizados en torno al abandono y deserción universitaria exponen que muchos de los estudiantes de primer ingreso no se encuentran preparados para enfrentar la transición de la escuela secundaria a la universidad, lo que provoca que la adaptación a la vida universitaria sea un problema que puede desembocar en el cambio de carrera o en el abandono de sus estudios (Rodríguez & Torrado, 2003; Rembado et al., 2009; Pérez et al., 2014). En consecuencia, la presente investigación propone que, a mayor nivel de autoeficacia y autorregulación de los estudiantes, mayor será su nivel de adaptación a la vida universitaria y, por esta razón, se insiste en identificar y describir estos aspectos en estudiantes de nuevo ingreso.

De forma más concreta, la adaptación universitaria es un proceso complejo y dinámico que implica el ajuste del estudiante a las demandas y características del contexto educativo superior, así como el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan afrontar los retos académicos y personales que se le presentan. Se trata de un fenómeno multidimensional que abarca aspectos cognitivos, emocionales, sociales y conductuales, y que se ve influido por factores individuales y contextuales. (Almeida et al., 2001)

La adaptación universitaria tiene implicaciones importantes para el bienestar y el rendimiento de los estudiantes, así como para su permanencia y culminación exitosa de sus estudios. Por ello, es necesario evaluar e intervenir este proceso desde una perspectiva integral y preventiva, que considere las necesidades y características de cada estudiante y de cada institución (Rodríguez et al., 2009).

### ***Dimensiones de la Adaptación Universitaria***

La adaptación universitaria puede entenderse según Abello (2012) como la permanencia y culminación de los estudios y está compuesta por tres dimensiones:

a) Dimensión personal: implica los niveles de disciplina, administración del tiempo, hábitos de estudio, tolerancia y persistencia haciendo énfasis en la confianza de las propias capacidades, en la motivación y en las estrategias necesarias para completar una meta académica.

b) Dimensión interpersonal: abarca los procesos cognitivos, las conductas y sentimientos experimentados por el estudiante en el entorno académico.

c) Dimensión contextual: refiere a los elementos de comunicación e interacción social y pedagógica del estudiante y los integrantes de la comunidad universitaria en general, así como la relación con la universidad y los posibles espacios que favorezcan el bienestar universitario.

Ahora, el modelo de Almeida (2001) se basa en la concepción de la adaptación universitaria como un proceso de interacción entre el estudiante y el contexto académico, que implica una serie de vivencias que pueden ser positivas o negativas, y que pueden facilitar u obstaculizar el ajuste del estudiante a la vida universitaria. Estas vivencias se agrupan en cuatro dimensiones: personal, académica, social y vocacional.

a) La dimensión personal se refiere a los aspectos psicológicos y emocionales que influyen en la adaptación universitaria, como la autoestima, la autoeficacia, el estrés, la ansiedad, la depresión y el afrontamiento.

b) La dimensión académica se refiere a los aspectos cognitivos y conductuales que influyen en la adaptación universitaria, como las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación, el interés y la satisfacción con los estudios.

c) La dimensión social se refiere a los aspectos relacionales y contextuales que influyen en la adaptación universitaria, como el apoyo social, la integración grupal, las relaciones interpersonales y el clima institucional.

d) La dimensión vocacional se refiere a los aspectos profesionales y ocupacionales que influyen en la adaptación universitaria, como la claridad vocacional, la congruencia entre los intereses y las aptitudes del estudiante y las características del curso elegido, y las expectativas laborales y de futuro.

Aunque, el marco teórico propuesto anteriormente proporciona una base sólida para comprender el ajuste individual al entorno académico, presenta limitaciones al no considerar plenamente el rol activo de las instituciones en dicho proceso. La autoeficacia, cuyo efecto está moderado por el contexto, ha sido analizada por Honicke y Broadbent (2016), quienes destacan la importancia de este factor en el desempeño académico. Por otro lado, la autorregulación es entendida también como un proceso social y situado, según Hadwin et al. (2017), lo que implica que no puede estudiarse aisladamente del entorno y las interacciones sociales.

Asimismo, se señala que centrar el análisis únicamente en el estudiante puede invisibilizar las fallas estructurales del sistema educativo, un aspecto relevante en la adaptación universitaria que han destacado Thomas (2020) y Kahu y Nelson (2018). Por ello, durante el desarrollo de esta tesis, especialmente en las conclusiones, se propone una mirada integradora que reconoce la corresponsabilidad entre estudiante e institución, promoviendo un diseño curricular contextualizado y con especial énfasis en los entornos virtuales, donde estos aspectos adquieren una relevancia creciente.

### ***Competencias de Adaptabilidad a la Vida Universitaria***

La adaptación universitaria es un proceso clave para el éxito académico y profesional del estudiante. Este proceso implica el ajuste del estudiante a las demandas y desafíos del contexto académico superior, así como el desarrollo de competencias y habilidades que le permitan afrontar con éxito su trayectoria formativa y profesional.

Las competencias de adaptabilidad son aquellas que facilitan al estudiante la capacidad de ajustarse a las nuevas situaciones y demandas que se presentan en el contexto universitario, así como de aprovechar las oportunidades de aprendizaje y

desarrollo personal y profesional que este ofrece, (Pérez et al., 2014). Según estos autores, las competencias de adaptabilidad son:

- a) Competencia cognitiva: se refiere a la capacidad para procesar, comprender y aplicar la información académica de forma crítica y creativa.
- b) Competencia afectiva: se refiere a la capacidad para gestionar las emociones y motivaciones que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico.
- c) Competencia conductual: se refiere a la capacidad para planificar, organizar, ejecutar y evaluar las tareas y actividades académicas de forma eficaz y eficiente.
- d) Competencia social: se refiere a la capacidad para interactuar, colaborar y comunicarse con los demás en el contexto universitario.

Estas competencias a su vez, se pueden agrupar en seis dimensiones: autoeficacia, motivación, autonomía, gestión del tiempo, apoyo social y satisfacción académica, además, no solo influyen en el proceso de transición a la educación superior, sino también en el desarrollo integral del estudiante a lo largo de su trayectoria educativa. Sin embargo, estas competencias no son homogéneas ni estáticas, sino que varían según el contexto y el individuo. Por ello, es necesario implementar programas de orientación e intervención que potencien el desarrollo de las competencias de adaptabilidad y que se ajusten a las características y necesidades de cada estudiante y cada contexto educativo (Pérez et al., 2014).

En este marco, la adaptabilidad universitaria es un concepto clave para entender el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes universitarios. Esta depende de factores personales como la adaptabilidad, la inteligencia emocional y otros factores contextuales como el tipo de modalidad de estudio. Estos elementos interactúan entre sí y determinan el nivel de rendimiento académico, la continuidad, permanencia y graduación del estudiante. Por lo tanto, es importante evaluar e intervenir sobre estos factores para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes universitarios (Mamani Ruiz, 2017).

### ***Adaptación universitaria en contexto de la Educación Virtual***

Otro aspecto relevante para la adaptación universitaria es el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Las TIC ofrecen diversas

ventajas para la formación universitaria, como la flexibilidad, la accesibilidad, la interactividad, la diversidad y la actualización de la información. Sin embargo, también implican nuevos desafíos y exigencias para los estudiantes, que deben desarrollar competencias digitales y adaptarse a las modalidades educativas virtuales o mixtas (Chalela et al., 2016).

Para describir las percepciones estudiantiles respecto al uso de las herramientas virtuales de aprendizaje en la ciudad de Medellín, (Chalela et al., 2016), realizaron una encuesta a 1032 estudiantes universitarios de diferentes programas académicos y modalidades educativas (presencial, virtual y mixta) de cuatro instituciones de educación superior. Los resultados indicaron que los estudiantes perciben las herramientas virtuales como una forma eficaz y flexible de aprender, que les permite acceder a información actualizada y diversa, interactuar con sus pares y docentes, y desarrollar competencias digitales. Sin embargo, también se identificaron algunos factores que limitan el uso y la aceptación de las herramientas virtuales, como la falta de capacitación, la baja calidad de la conexión a internet, la resistencia al cambio y la preferencia por la interacción presencial.

Los autores concluyeron que es necesario fortalecer las estrategias pedagógicas y tecnológicas que faciliten el proceso de adaptación e integración de las herramientas virtuales en los ambientes de aprendizaje universitario (Chalela et al., 2016).

### ***Relevancia del uso de instrumentos de medición de la Adaptabilidad universitarias en la IES***

Como se ha desarrollado a lo largo de este apartado, la adaptación universitaria es un proceso complejo y dinámico que implica el ajuste del estudiante al contexto educativo superior, así como el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan afrontar los retos académicos y personales que se le presentan. Para evaluar e intervenir este proceso se requiere de instrumentos válidos y confiables que permitan medir las vivencias académicas de los estudiantes y los factores que las determinan.

Asimismo, se debe considerar el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las percepciones y actitudes de los estudiantes frente al uso de las herramientas virtuales. De esta manera, se podrá favorecer el bienestar y el rendimiento de los estudiantes, así como su permanencia y culminación exitosa de sus estudios.

Almeida, Ferreira y Soares (1999) construyeron y validaron el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA), que consta de 56 ítems distribuidos en 17 escalas: Autoestima Académica (AA), Autoeficacia Académica (AE), Estrés Académico (EA), Ansiedad Académica (AN), Depresión Académica (DA), Afrontamiento Académico Positivo (AP), Afrontamiento Académico Negativo (AN), Estrategias de Aprendizaje (ES), Rendimiento Académico Percibido (RP), Motivación Intrínseca (MI), Motivación Extrínseca (ME), Interés por el Curso (IC), Satisfacción con el Curso (SC), Apoyo Social Percibido (AS), Integración Grupal Percibida (IG), Claridad Vocacional (CV) y Congruencia Vocacional Percibida (CG).

El QVA fue aplicado a una muestra de 1273 estudiantes del primer año de diferentes cursos de la Universidad do Minho de Portugal. Los resultados mostraron una buena consistencia interna y una estructura factorial que explicó el 72% de la varianza total. Los cinco factores obtenidos fueron: Dimensión Personal (DP), Adaptación al Curso (AC), Dimensión Contextual (DC), Proceso de Aprendizaje Académico (PA) y Gestión Familiar y Financiera (GF). El QVA se considera un instrumento válido y fiable para evaluar las vivencias académicas de los estudiantes universitarios y para identificar los factores que pueden influir en su adaptación y permanencia en el contexto educativo superior (Almeida, Ferreira & Soares, 2001)

El QVA-r es una versión reducida del QVA, que consta de 24 ítems distribuidos en cuatro escalas: Motivación Académica (MA), Estrés Académico (EA), Apoyo Social (AS) y Satisfacción Académica (SA). El QVA-r fue construido y validado por Almeida et al. con el objetivo de simplificar el instrumento original y facilitar su aplicación y corrección.

El QVA y el QVA-r tienen diversas aplicaciones prácticas para la evaluación e intervención psicoeducativa en el ámbito universitario. Estos instrumentos permiten conocer el perfil de adaptación de los estudiantes, identificar sus fortalezas y debilidades, detectar sus necesidades y dificultades, orientar sus decisiones vocacionales, diseñar programas de apoyo y orientación académica, monitorear su evolución y rendimiento, y evaluar la eficacia de las acciones implementadas.

Asimismo, estos instrumentos contribuyen al desarrollo de la investigación sobre la adaptación universitaria y sus factores asociados, así como a la comparación entre diferentes grupos e instituciones (Almeida et al., 2001; Almeida et al., 1999). Los autores

concluyeron que la adaptación universitaria es un proceso diferenciado según las características personales y contextuales de los estudiantes, y que se deben tener en cuenta estos factores para diseñar programas de apoyo y orientación que favorezcan el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Este instrumento fue adaptado y validado para su uso en lengua castellana en una muestra de 297 estudiantes universitarios de una facultad de psicología de la ciudad de Bogotá, con una edad promedio de 20 años. Los resultados mostraron una adecuada consistencia interna y una estructura factorial similar a la del instrumento original, aunque con algunas diferencias en la agrupación de algunos ítems. El QVA-r se considera un instrumento útil para evaluar las vivencias académicas de los estudiantes universitarios y para identificar los factores que pueden influir en su adaptación y permanencia en el contexto educativo (Rodríguez, Urazán y Rendón, 2009).

## **Capítulo II: Metodología De La Investigación**

### **Operacionalización de Variables**

Teniendo en cuenta que la operacionalización de conceptos se entiende como la tarea de producir el correlato entre el concepto teórico y la realidad, este proceso permite explicar el problema de investigación y las estrategias e instrumentos de medida. Si bien, este primer avance, ahonda en el marco conceptual, se identifican también posibles instrumentos de medida de las variables de la investigación (autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y adaptación universitaria). A continuación, se identifica la estructura general para la operacionalización de conceptos de la investigación:

Definición conceptual de la variable	Definición operacional de la variable	Dimensiones de la variable	Indicadores de la variable	Ítems	Escala de medición de la variable
Autoeficacia: Hace referencia a los juicios que tiene cada sujeto sobre su capacidad para planificar, ordenar, controlar y analizar la ejecución de una determinada tarea, se entiende también como la opinión que tiene cada persona sobre lo que puede y no puede hacer (Bandura, 1997)	Se define operacionalmente con el puntaje obtenido de los resultados de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPSA)	Autoeficacia académica multidimensional	Capaz. Compresión. Confianza. Convicción. Percepción positiva. Toma de decisiones. Facilismo. Seguridad.	10 ítems	Escala ordinal Nunca=1 Algunas veces=2 Bastante veces=3 Siempre=4
Autorregulación en el aprendizaje: se entiende como la capacidad de cada sujeto para emplear los recursos y de esta forma planificar, controlar y analizar la ejecución de una tarea (Alegre, 2014).	Se define operacionalmente con el puntaje obtenido de los resultados del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (IEAEU)	Motivacional, metacognitiva, conductual	Hábitos inadecuados de regulación. Organización del entorno. Búsqueda de información. Organización de la tarea	18 ítems	Escala ordinal Nunca=1 Casi nunca=2 Casi siempre=3 Siempre=4
Definición conceptual de la variable	Definición operacional de la variable	Dimensiones de la variable	Indicadores de la variable	Ítems	Escala de medición de la variable
Adaptación universitaria: Según Almeida (2001) se entiende como un proceso de interacción entre el estudiante y el contexto académico, que implica una serie de vivencias que pueden ser	Se define operacionalmente con el puntaje obtenido de los resultados del Cuestionario de Vivencias Académicas (versión reducida)	Personal. Interpersonal. Carrera. Estudio. Institucional.	Percepciones en cuanto al bienestar físico y psicológico. Relaciones con pares en general. Adaptación al programa académico,	60 ítems	Nunca sucede=1 Pocas veces sucede=2 Algunas veces sucede, otro no =3

<p>positivas o negativas, y que pueden facilitar u obstaculizar el ajuste del estudiante a la vida universitaria. Estas vivencias se agrupan en cuatro dimensiones: personal, académica, social y vocacional</p>	<p>proyecto vocacional y expectativas de la carrera.</p> <p>Competencias de estudio y recursos de aprendizaje.</p> <p>Interés hacia la institución, continuidad académica y calidad de los servicios institucionales.</p>	<p>Sucede bastantes veces=4</p> <p>Siempre sucede=5</p>
--	---	---

### Técnica de análisis: Diseño de la Investigación

Para el análisis de las variables Autoeficacia Académica, Autorregulación del Aprendizaje y Adaptación Universitaria, se empleó el método de análisis de correlación. Este método estadístico permite identificar la existencia y la magnitud de la relación entre las variables mencionadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Se utiliza el coeficiente de correlación R de Pearson para medir la fuerza y dirección de la asociación lineal entre las variables. El análisis se lleva a cabo mediante software estadístico SPSS, donde se procesan los datos recopilados de la muestra seleccionada.

La interpretación de los resultados se realiza con base en los referentes teóricos e investigativos de autores como Bandura, Zimmerman y Vincent Tinto, quienes han contribuido significativamente al entendimiento de estos constructos en el contexto educativo. Además, se consideran las aportaciones de Alegre, Domínguez, Abello y Rodríguez, entre otros, para contextualizar los hallazgos dentro del marco teórico establecido.

El análisis de datos en esta investigación se estructura en tres fases distintas, cada una con objetivos específicos que contribuyen al entendimiento integral de las variables estudiadas:

Fase I: El propósito de esta fase inicial es llevar a cabo un análisis estadístico descriptivo. Este análisis tiene como meta principal presentar los datos más significativos de la muestra, así como los resultados obtenidos a través de los tres

instrumentos de recolección de datos. Se busca identificar patrones y tendencias que puedan surgir de la información recabada y se proporciona una visión del comportamiento de las variables dentro de la muestra estudiada.

Fase II: Se centra en la correlación de las variables mediante el coeficiente de correlación R de Pearson y su respectiva interpretación. El objetivo es someter a prueba la hipótesis planteada: “Existe correlación entre los juicios de autoeficacia académica, la capacidad de autorregulación del aprendizaje y la adaptabilidad universitaria en estudiantes que cursan primer semestre en la modalidad virtual, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Ean”. Se evalúan la fuerza y dirección de la relación entre las variables para determinar si la hipótesis se acepta o se rechaza.

Fase III: Finalmente, esta fase tiene como objetivo realizar el cálculo del coeficiente de contingencia. Este análisis se enfoca en explorar la relación entre los aspectos sociodemográficos y los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos. Se busca comprender cómo las características sociodemográficas de los participantes pueden influir en las variables de interés de este estudio.

### **Población y Muestra.**

La población objetivo de este estudio está compuesta por estudiantes activos de la Universidad Ean de Bogotá, sin distinción de sexo y con una edad cronológica a partir de los 18 años, caracterizada por su diversidad intergeneracional. Se focalizará en estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, donde se ha registrado el mayor índice de deserción universitaria.

La muestra final estuvo compuesta por 202 estudiantes de la Universidad Ean, quienes participaron voluntariamente y cumplieron con los criterios de selección previamente definidos. De las respuestas obtenidas, se validaron 200, excluyendo dos cuestionarios incompletos. La validación se realizó asegurando que las respuestas fueran completas y coherentes con los objetivos del estudio.

### **Método de Muestreo**

Para la selección de la muestra en este estudio, se optó por el método no probabilístico por conveniencia. Este enfoque se caracteriza por la selección de individuos que están

fácilmente disponibles para el investigador y que cumplen con los criterios de inclusión establecidos para el estudio. Aunque este método puede introducir ciertos sesgos, como la representatividad limitada de la muestra respecto a la población general, es ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas y exploratorias debido a su practicidad y eficiencia en términos de recursos y tiempo (referencia).

### **Técnicas de Recolección de Datos**

Los instrumentos de recolección de datos son tres cuestionarios estandarizados que permiten registrar las respuestas y percepciones de la muestra en torno a la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptación universitaria; son cuestionarios politómicos que usan la escala de Likert.

#### ***Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPSA).***

Fue diseñada y validada por Palenzuela (1983) en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Salamanca- España. Cuenta con diversos estudios instrumentales que validan sus propiedades psicométricas y elevada fiabilidad (Domínguez-Lara & Campos-Uscanga, 2020). Contiene 10 ítems con estructura multidimensional que buscan evaluar la Autoeficacia Académica (AA) utilizando una escala de medición ordinal tipo Likert con cuatro opciones: 1 (Nunca), 2 (Algunas veces), 3 (Bastante veces) 4 (Siempre). La puntuación total se obtiene sumando las respuestas de todos los ítems, de esta manera, entre más elevada sea la puntuación, mayor es la autoeficacia percibida.

En el marco de la presente investigación, se llevó a cabo un proceso de validación por jueces expertos con el objetivo de ajustar gramaticalmente la versión de la escala validada por Domínguez (2016), adaptándola al entorno universitario colombiano y asegurando una comprensión exhaustiva por parte de los participantes.

Para llevar a cabo esta validación, se utilizó el formato propuesto por Escobar y Cuervo (2008) para la Validez de Contenido y Juicio de Expertos, el cual se enfoca en verificar la adecuación y ajuste gramatical del instrumento para su aplicación válida en el contexto colombiano, así como asegurar la utilidad efectiva de los resultados obtenidos a partir del mismo. Este formato estructura la evaluación de cada ítem según categorías predefinidas de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, utilizando una escala de evaluación graduada del 1 al 4.

Durante el proceso de revisión, se implementaron ajustes gramaticales significativos basados en las recomendaciones de los jueces expertos. Se reemplazó "materia" por "área de conocimiento" y "expediente" por "promedio" para mejorar la precisión y la adecuación del lenguaje al contexto académico colombiano. Asimismo, se realizó una reestructuración de algunas frases con el fin de optimizar la fluidez y la exactitud del lenguaje utilizado. Se prefirió el término "aprobar" en lugar de "pasar" para describir el rendimiento académico y se optó por "rigurosos" en lugar de "duros" para evitar posibles ambigüedades semánticas.

La integración de estas observaciones en el proceso de revisión y ajuste de la escala adaptada contribuyó significativamente a fortalecer la validez lingüística del instrumento, asegurando su efectividad y adecuación para su implementación en el contexto universitario colombiano.

El proceso de validación por jueces expertos no solo garantiza la calidad del instrumento adaptado, sino que también subrayó la importancia crítica de ajustar aspectos gramaticales y lingüísticos para mejorar la comprensión y la precisión en el ámbito específico de la investigación académica en Colombia.

### ***Inventario de Estrategias de Autorregulación de Estudiantes Universitarios (SRSISR).***

Fue desarrollado por Cleary y Chen (2009) para estudiantes de educación secundaria, siendo utilizado en investigaciones sobre la Autorregulación del Aprendizaje (ARA), su relación con el desempeño académico y aspectos motivacionales. Cuenta con varios estudios instrumentales psicométricos que validan con alto nivel su fiabilidad (Cleary et al., 2015) El SRSI-SR (por sus siglas en inglés) evalúa tres tipos de estrategias de autorregulación del aprendizaje: gestión del ambiente y la conducta; búsqueda y aprendizaje de la información y conductas regulatorias inadecuadas; contiene 45 ítems evaluados con cuatros puntos de una escala de medición tipo Likert 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= Casi siempre; 4= Siempre.

Para la presente investigación, se utilizó la versión de Barrios y Uribe (2017) traducida al idioma español y ajustada al contexto académico universitario colombiano. Este cuestionario cuenta con cuatro factores: hábitos inadecuados de regulación, organización del entorno, búsqueda de la información y organización de la tarea; incluye 18 ítems calificados con la escala de Likert con una puntuación de cuatro puntos.

### ***Cuestionario de Vivencias Académica en su Versión Reducida (QVA-R)***

El QVA-R es considerado como uno de instrumentos más completos para evaluar el fenómeno multidimensional de la adaptación a la vida universitaria y, al igual que los instrumentos mencionados anteriormente, cuenta con varios estudios que demuestran de forma satisfactoria su consistencia, validez y características psicométricas (Almeida, et al., 2001; Santos & Almeida, 2001; Almeida & Soares, 2002; Saavedra et al., 2004; Almeida et al., 2006; Morais et al., 2006; Pereira et al., 2006; Rodríguez et al., 2009).

Se implementó la versión traducida al idioma español por Rodríguez et al. (2009). El QVA-R reducido cuenta con 60 ítems divididos en cinco dimensiones: personal, interpersonal, carrera, estudio, institucional. Al igual que la versión original de Alameda (2001), este instrumento se califica con una escala de medición ordinal tipo Likert de cinco puntos, en la que “1” expresa desacuerdo total y “5” expresa acuerdo total.

#### **Procedimiento**

El instrumento de recolección de datos se compartió con los participantes de manera digital, utilizando un formulario de Google. Los participantes diligenciaron un consentimiento informado y autorizaron el tratamiento de datos personales. En este contexto, se proporcionó una explicación detallada del objetivo de la investigación y se enfatizó en que la información recopilada sería tratada de forma anónima, asegurando la confidencialidad y privacidad de los datos de los participantes.

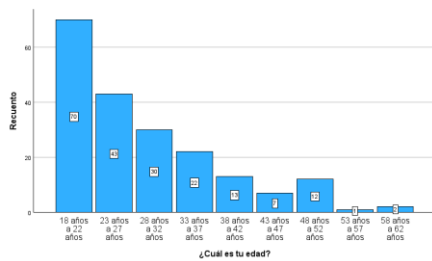
## **Capítulo III: Análisis de Resultados**

### **Fase I: Estadísticos Descriptivos**

#### ***Datos Sociodemográficos***

En la primera parte del instrumento de recolección de datos, se solicitó a los participantes suministrar datos sociodemográficos específicos, que proporcionaran información sobre las características básicas. Esto permite caracterizar la muestra y comprender las especificidades de los participantes, asimismo, se utiliza para analizar relaciones con las variables objeto de esta investigación.

(A)

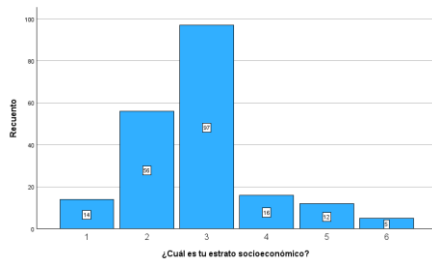


(B)

**¿Cuál es tu sexo biológico?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Hombre	46	23,0	23,0	23,0
Mujer	154	77,0	77,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

(C)

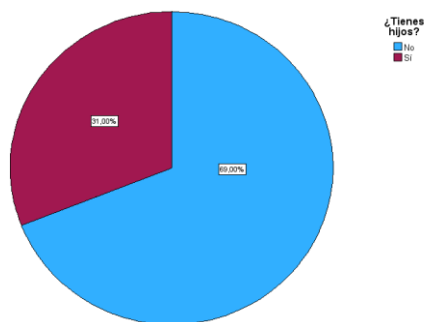


(D)

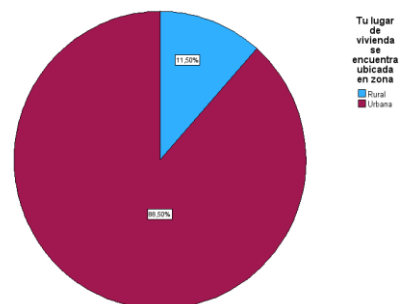
**¿Cuál es tu estado civil?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casado(a)	40	20,0	20,0	20,0
Divorciado(a)	5	2,5	2,5	22,5
Noviazgo	2	1,0	1,0	23,5
Soltero(a)	130	65,0	65,0	88,5
Unión libre	23	11,5	11,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

(E)



(F)

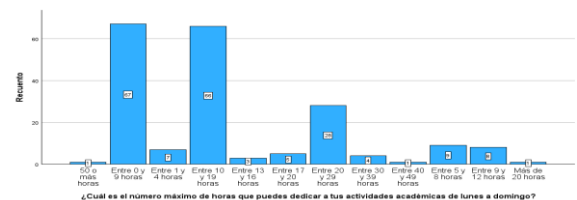


(G)

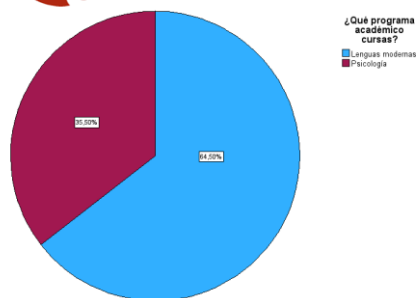
**¿Tienes dificultades de acceso a Internet en el lugar en el que vives?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	180	90,0	90,0	90,0
Sí	20	10,0	10,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

(H)



(I)



**Figura 1.** (A) Gráfico de barras para los rangos de edad, (B) Tabla de frecuencia para el sexo biológico, (C) Gráfico de barras para el estrato económico, (D) Tabla de frecuencia para el estado civil, (E) Gráfico circular para definir si tiene o no hijo, (F) Gráfico circular para la zona de vivienda, (G) tabla de frecuencia para las dificultades de acceso a internet, (H) Gráfico de barras para el número máximo de horas de estudio y (I) Gráfico circular para el programa académico que cursa.

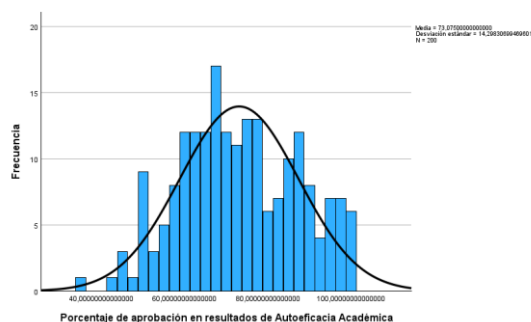
Como se observa en la figura 1 (A), la distribución por edades los rangos fluctúan entre 18 y 22 años, representando el 35% de la muestra. En la figura 1 (B) se observa que la muestra se compone principalmente de mujeres, representando un 77%. Según la figura 9, el 64.5% de los participantes cursa el programa de lenguas modernas, mientras que el 35.5% estudia psicología. Según se observa figura 1 (C), el estrato 3 es el más representado (48.5%). Además, la prevalencia de estudiantes solteros es del 65%, como se resalta en la figura 1 (D). La figura 1 (E) muestra que 138 participantes no tienen hijos, mientras que en la figura 1 (F) se observa que el 88.5% vive en zonas urbanas. Por otro lado, la frecuencia de personas sin dificultades de acceso a internet (90%) supera significativamente a la de personas con dificultades, según se evidencia en la figura 1 (H). Por último, la figura 1 (G) indica que el 33.5% de los encuestados puede dedicar entre 0 y 9 horas a la semana para las actividades académicas.

***Instrumentos de Recolección de Datos: Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPSA).***

(A)

	Estadísticos descriptivos										
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Resultado global de Autoeficacia Académica	200	26	14	40	29	6	33	0	0	-1	0
Porcentajes de aprobación en resultados de Autoeficacia Académica	200	65	35,0	100,0	73,1	14,3	204	0	0	-1	0
N válido (por lista)	200										

(B)



(C)

Nivel de desempeño	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Alto	67	33,5	33,5	33,5
Bajo	23	11,5	11,5	45,0
Medio	110	55,0	55,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

**Figura 2.** (A) Tabla frecuencia para los estadísticos descriptivos, (B) Porcentaje de de aprobación en resultados de Autoeficacia Académica y (C)Tabla de frecuencias para el nivel de desempeño.

En la figura 2 (A), se evidencia que el porcentaje mínimo de aprobación es del 35%, mientras que el máximo alcanza el 100% y la media se sitúa en el 73%. Por otro lado, en la figura 2 (B), se presenta una asimetría de 0 señala una distribución simétrica, donde la forma de los datos es equitativa en ambos lados de la media. En contraste, una curtosis de -1 indica una distribución platicúrtica, más achatada que la distribución normal estándar.

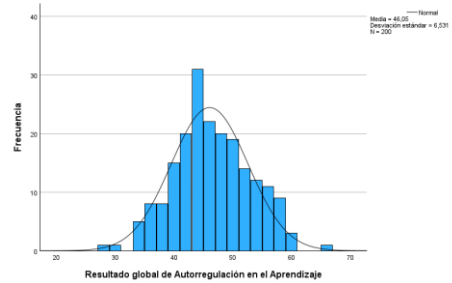
Finalmente, al analizar la figura 2 (C) se observa que de los 200 encuestados, un 11.5% obtuvo un nivel de desempeño bajo, un 55% alcanzó un nivel de desempeño medio y un 33.5% de los estudiantes logró un nivel de desempeño alto.

*Instrumentos de Recolección de Datos: Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (IEAEU)*

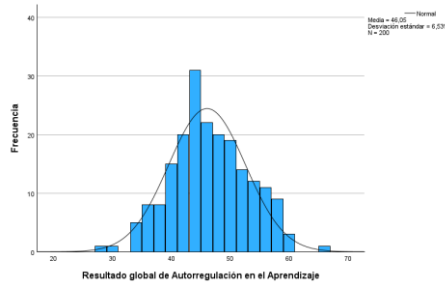
(A)

	Estadísticos descriptivos										
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Dev. estándar	Varianza	Asimetría	Error estándar	Curtosis	Error estándar
Factor I: Hábitos inadecuados de regulación	200	8	7	15	9,68	1,612	2,599	,881	,172	1,288	,342
Factor II: Organización del entorno	200	16	4	20	14,07	2,478	6,141	-,343	,172	,460	,342
Factor III: Búsqueda de información	200	9	3	12	8,89	1,920	3,686	-,027	,172	-,491	,342
Factor IV: Organización de la tarea	200	15	5	20	13,41	3,798	14,424	-,050	,172	-,706	,342
Resultado global de Autorregulación en el Aprendizaje	200	37	28	65	46,05	6,531	42,651	,075	,172	-,227	,342
Porcentajes de aprobación en resultados de Autorregulación en el Aprendizaje	200	51,4	38,9	90,3	64,0	9,070	82,274	,075	,172	-,227	,342
Nóvaldo (por lista)	200										

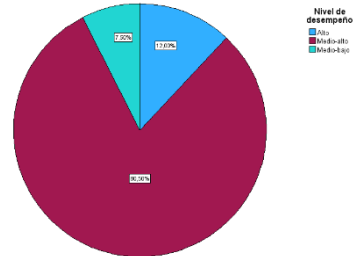
(B)



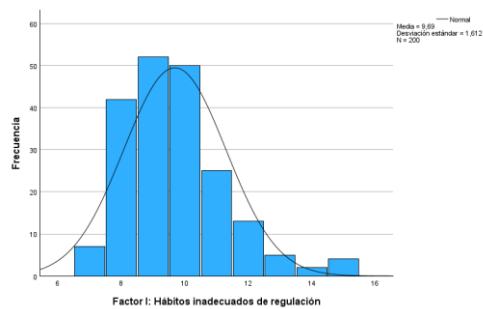
(C)



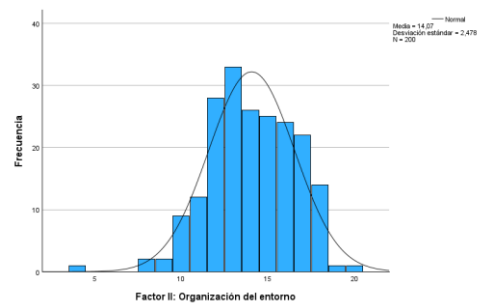
(D)



(E)



(F)



(G)

(H)



**Figura 3.** (A) Tabla de frecuencia para los estadísticos descriptivos, (B) Distribución resultados globales, (C) Porcentajes de aprobación, (D) Grafico circular para el nivel de desempeño, (E) Distribución para el factor I, (F) Distribución para el factor II, (G) Distribución para el factor III, (H) Distribución para el factor IV.

La figura 3 (A) revela que los puntajes globales oscilan entre 28 y 65, con una media de 46.05. La varianza es de 42.651 lo que demuestra una alta dispersión de los puntajes alrededor de la media. La asimetría de 0.075 revela una ligera asimetría positiva en la distribución de los datos, indicando una leve inclinación hacia valores más altos en la cola derecha en comparación con la izquierda. Por otro lado, la curtosis de -0.227 señala que la distribución es platicúrtica, lo que significa que es más achatada que una distribución normal estándar. En la figura 3 (C), los porcentajes de aprobación varían entre 38.9% y 90.3%, con una media de 64.0%. La desviación estándar de 9.070 sugiere que hay una variabilidad moderada en los porcentajes de aprobación alrededor de la media. La figura 3 (D) muestra que, de los 200 encuestados, 24 alcanzaron un nivel de desempeño alto, 161 un nivel medio-alto y 15 un nivel medio-bajo en el Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios.

Para el Factor I: Hábitos inadecuados de regulación (figura 3 (E)), los puntajes varían entre 7 y 15, con una media de 9.69. Una asimetría de 0.981 revela una tendencia positiva en la distribución de los datos, indicando una concentración significativa de valores más bajos en la cola izquierda y una extensión hacia valores más altos en la cola derecha. Por otro lado, una curtosis de 1.288 señala que la distribución es leptocúrtica, lo que significa que es más puntiaguda y tiene colas más pesadas que una distribución normal estándar.

En el caso del Factor II: Organización del entorno (figura 3 (F)), los puntajes se encuentran entre 4 y 20, con una media de 14.07. Una asimetría de -0.343 muestra una

leve asimetría negativa en la distribución de los datos, indicando una concentración leve de valores más altos en la cola izquierda y una extensión hacia valores más bajos en la cola derecha. Por otro lado, una curtosis de 0.460 señala que la distribución es mesocúrtica, lo que significa que se asemeja más a una distribución normal estándar.

Para el Factor III: Búsqueda de información (figura 3 (G)), los puntajes varían entre 3 y 12, con una media de 8.89. La asimetría de -0.027 indica una ligera asimetría negativa en la distribución de los datos, con una concentración leve de valores más altos en la parte inferior y una extensión gradual hacia valores más bajos. Además, la curtosis de -0.491 indica una distribución platicúrtica, más achatada que la distribución normal estándar, con colas más ligeras y menos valores extremadamente altos o bajos.

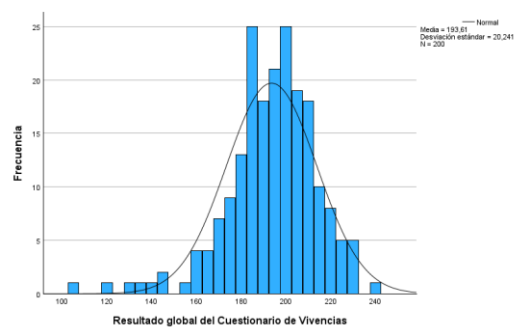
Finalmente, en el Factor IV: Organización de la tarea (figura 3 (H)), los puntajes oscilan entre 5 y 20, con una media de 13.41. La asimetría de -0.050 muestra una ligera asimetría negativa en la distribución, con una cola izquierda ligeramente más larga que la derecha. Además, la curtosis de -0.706 indica una distribución platicúrtica, más achatada que la distribución normal estándar.

***Instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de Vivencias Académicas (versión reducida)***

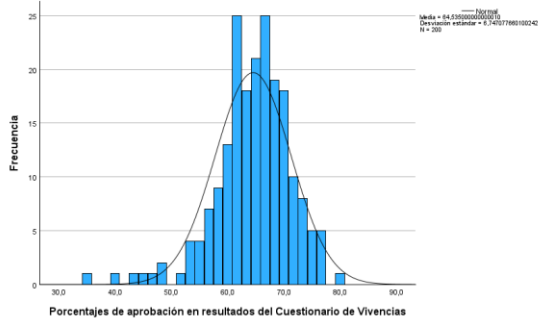
(A)

	Estadísticos descriptivos										
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	
Dimensión personal	200	43	16	59	33,91	9,926	98,535	,288	,172	-,443	,342
Dimensión interpersonal	200	38	19	57	37,50	7,265	52,784	-,014	,172	-,004	,342
Dimensión carrera	200	38	21	59	48,57	6,527	42,598	-1,086	,172	1,980	,342
Dimensión estudio	200	35	24	59	45,51	6,642	44,111	-,425	,172	,220	,342
Dimensión institucional	200	26	11	37	28,11	4,815	23,188	-,638	,172	,406	,342
Resultado global del Cuestionario de Vivencias	200	137	105	242	193,61	20,241	409,708	-,959	,172	2,447	,342
Porcentajes de aprobación en resultados de Cuestionario de Vivencias	200	45,7	35,0	80,7	64,5	6,747	45,523	-,959	,172	2,447	,342
N válido (por lista)	200										

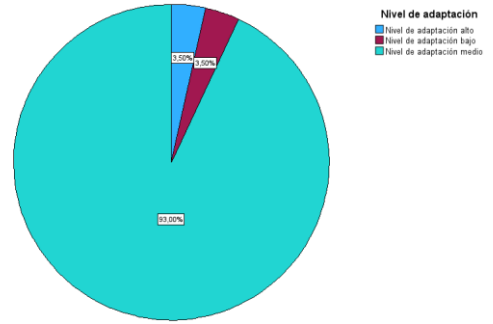
(B)



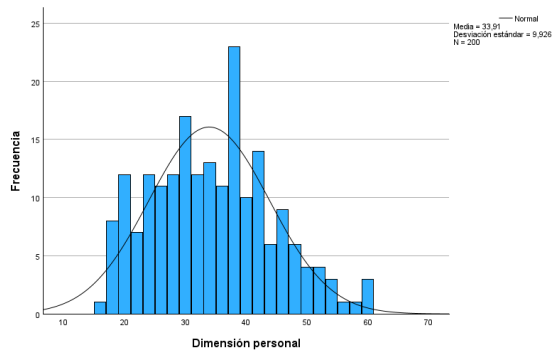
(C)



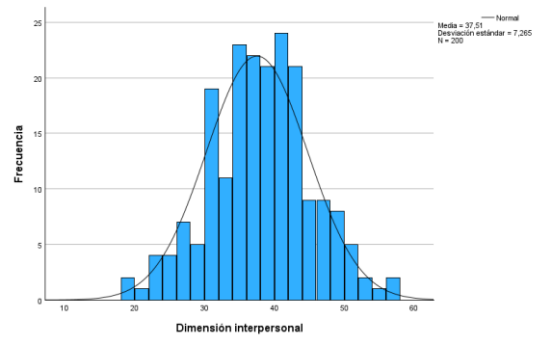
(D)



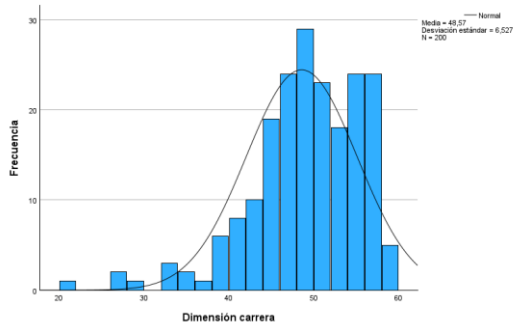
(E)



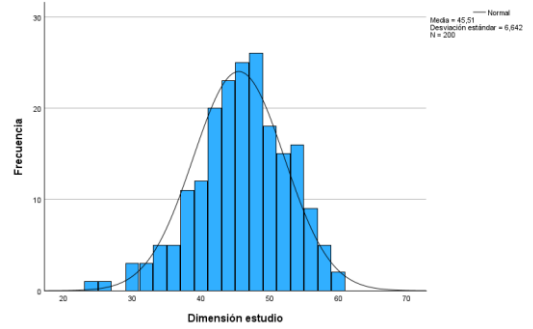
(F)



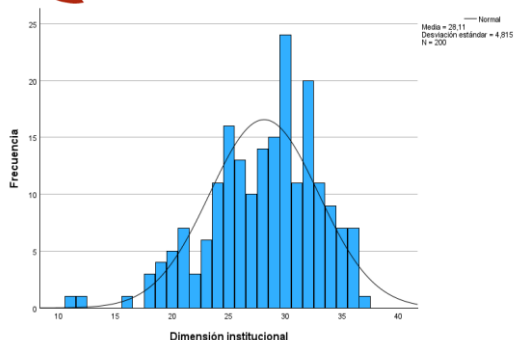
(G)



(H)



(I)



**Figura 4.** (A) Tabla de frecuencia para los estadísticos descriptivos, (B) distribución para el resultado global, (C) Distribución para los porcentajes de aprobación, (D) Gráfico circular para el nivel de adaptación, (E) Distribución para la dimensión personal, (F) Distribución para la dimensión interpersonal, (G) Distribución para la dimensión carrera, (H) Distribución para la dimensión estudio, (I) Distribución para la dimensión institucional.

Como se observa en la figura 4 (A), los puntajes globales presentan una variación entre 105 y 242, con una media de 193.61. En la figura 4 (B) la asimetría de -0.959 muestra una notable asimetría negativa en la distribución de los datos, con una cola izquierda significativamente más larga que la derecha. Además, la curtosis de 2.447 indica una distribución leptocúrtica, más puntiaguda y con colas más pesadas que una distribución normal estándar.

En cuanto a la figura 4 (C), los porcentajes de aprobación oscilan entre 35.0% y 80.7%, con una media de 64.5%. La asimetría de -0.959 indica una marcada asimetría negativa en la distribución de los datos, con una cola izquierda notablemente más larga que la derecha. Por otro lado, la curtosis de 2.447 señala una distribución leptocúrtica, más puntiaguda y con colas más pesadas que una distribución normal estándar. La figura 4 (D) muestra que de los 200 encuestados, el 3,5% obtuvieron un nivel de adaptación alto, el 93% demostraron un nivel de adaptación medio y 3,5 registraron un nivel de adaptación bajo, según los resultados del Cuestionario de Vivencias Académicas (versión reducida).

En el análisis de la Dimensión Personal, representada en la Figura 4 (E), se identificaron puntajes que oscilan entre 16 y 59, con una media calculada de 33.91. La asimetría de 0.288 muestra una ligera asimetría positiva en la distribución de los datos, con una concentración leve de valores más altos en la cola derecha. Además, la curtosis

de  $-0.443$  indica una distribución platocúrtica, más achatada que la distribución normal estándar, con colas más ligeras y menos valores extremadamente altos o bajos.

En relación con la Dimensión Interpersonal, mostrada en la Figura 4 (F), los puntajes varían entre 19 y 57, con una media de 37.51. La asimetría de  $-0.014$  y la curtosis de  $-0.004$  indican una distribución casi simétrica y cercana a una distribución normal estándar, con una concentración moderada de datos alrededor de la media y colas menos pronunciadas.

Al observar la Dimensión Carrera en la Figura 4 (G), los puntajes se encuentran en un rango de 21 a 59, con una media de 48.57. La varianza, aproximadamente 42.598, nos proporciona una medida de dispersión que indica una variabilidad moderada de los puntajes alrededor de la media. La asimetría de  $-1.086$  muestra una marcada asimetría negativa en la distribución de los datos, con una cola izquierda considerablemente más larga que la derecha. Además, la curtosis de 1.980 indica una distribución leptocúrtica, más puntiaguda y con colas más pesadas que una distribución normal estándar.

En cuanto a la Dimensión Estudio, representada en la Figura 4 (H), los puntajes fluctúan entre 24 y 59, con una media de 45.51. La asimetría de  $-0.425$  indica una leve asimetría negativa en la distribución de los datos, con una cola izquierda ligeramente más larga que la derecha. Además, la curtosis de 0.220 indica una distribución cercana a una normal estándar, con datos concentrados alrededor de la media y colas menos pronunciadas.

Finalmente, la Dimensión Institucional, ilustrada en la Figura 4 (I), muestra puntajes que varían de 11 a 37, con una media de 28.12. La varianza de 23.188 indica una dispersión menor en comparación con la Dimensión Carrera. La asimetría de  $-0.638$  muestra una asimetría negativa en la distribución de los datos, con una cola izquierda ligeramente más larga. Además, la curtosis de 0.406 indica una distribución cercana a una normal estándar, con datos concentrados alrededor de la media y colas menos pronunciadas.

## **Fase II: Correlación de Variables Objeto**

A partir del análisis descriptivo se procedió a calcular el coeficiente de correlación entre las variables objeto de la presente investigación. En este sentido, se implementó el coeficiente de correlación R de Pearson.

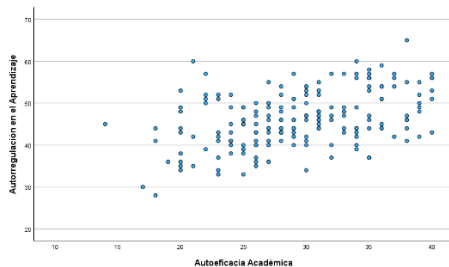
(A)

Correlaciones de variables objeto.

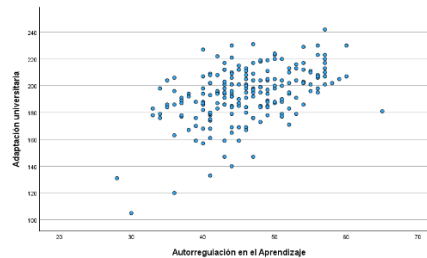
		Autoeficacia Académica	Autorregulación en el Aprendizaje	Adaptación universitaria
Autoeficacia Académica	Correlación de Pearson	1	,445**	,404**
	Sig. (bilateral)		<,001	<,001
	N	200	200	200
Autorregulación en el Aprendizaje	Correlación de Pearson	,445**	1	,472**
	Sig. (bilateral)	<,001		<,001
	N	200	200	200
Adaptación universitaria	Correlación de Pearson	,404**	,472**	1
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	
	N	200	200	200

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

(B)



(C)



(D)

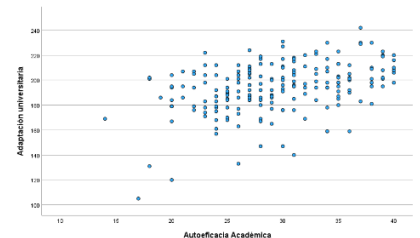


Figura 5. (A) Tabla de frecuencias para la correlación de variables objeto, (B) Gráfico de dispersión para autorregulación del aprendizaje y Autoeficacia Académica, (C) Gráfico de dispersión para autorregulación del aprendizaje y adaptación universitaria y (D) Gráfico de dispersión para Autoeficacia Académica y adaptación universitaria.

La figura 5 (A) ilustra una correlación positiva entre las variables de estudio, revelando una tendencia lineal en la que un incremento en una variable se asocia con un aumento proporcional en la otra. Esta relación de magnitud moderada sugiere una interdependencia significativa entre las variables, aunque no absoluta.

En la figura 5 (B), se detecta una correlación positiva moderada, cuantificada por un coeficiente de  $r=0.445$ . Esto refleja una asociación lineal entre la percepción de autoeficacia y la capacidad de autorregulación en los estudiantes, indicando que niveles más altos de autoeficacia están vinculados con una mayor habilidad para autorregular el aprendizaje.

Respecto a la figura 5 (C), que examina la Autorregulación en el Aprendizaje y la Adaptación Universitaria, se identifica una correlación positiva moderada con un coeficiente de  $r=0.472$ . Este resultado estadístico sugiere que la autorregulación en el aprendizaje posee una relación proporcional con la adaptación al entorno universitario.

Finalmente, la figura 5 (D) presenta una correlación positiva moderada, con un coeficiente de  $r=0.404$ , entre la autoeficacia académica y la adaptación universitaria. Estadísticamente, esto implica que un aumento en la confianza académica de los estudiantes se asocia con una mejora en su adaptación a la vida universitaria.

### **Fase III: Cálculo del Coeficiente de Contingencia**

Este análisis se enfocó en explorar la relación entre los aspectos sociodemográficos y los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos. Se buscó comprender cómo las características sociodemográficas de los participantes pueden influir en las variables de interés de este estudio.

(A)

Rangos de edad - Nivel de desempeño Autoeficacia Académica.

	Nivel de desempeño			Total
	Alto	Bajo	Medio	
18 a 22 años	16	6	48	70
23 a 27 años	17	7	19	43
28 a 32 años	11	4	15	30
33 a 37 años	7	4	11	22
38 a 42 años	6	1	6	13
43 a 47 años	2	0	5	7
48 a 52 años	5	1	6	12
53 a 57 años	1	0	0	1
58 a 62 años	2	0	0	2
Total	67	23	110	200

(B)

Rango de edad- Nivel de desempeño en Autorregulación

	Nivel de desempeño			Total
	Alto	Medio-alto	Medio-bajo	
18 a 22 años	4	59	7	70
23 a 27 años	5	32	6	43
28 a 32 años	4	25	1	30
33 a 37 años	4	17	1	22
38 a 42 años	2	11	0	13
43 a 47 años	1	6	0	7
48 a 52 años	2	10	0	12
53 a 57 años	1	0	0	1
58 a 62 años	1	1	0	2
Total	24	161	15	200

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coficiente de contingencia	,282	,368
N de casos válidos		200	

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coficiente de contingencia	,304	,206
N de casos válidos		200	

(C)

Rango de edad- Nivel de adaptación en Cuestionario de Vivencias

	Nivel alto	Nivel bajo	Nivel medio	Total
18 años a 22 años	6	5	59	70
23 años a 27 años	1	1	41	43
28 años a 32 años	0	0	30	30
33 años a 37 años	0	0	22	22
38 años a 42 años	0	0	13	13
43 años a 47 años	0	0	7	7
48 años a 52 años	0	1	11	12
53 años a 57 años	0	0	1	1
58 años a 62 años	0	0	2	2
Total	7	7	186	200

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coficiente de contingencia	,269	,481
N de casos válidos		200	

**Figura 6.** (A) Tabla de contingencia y medidas simétricas para rango de edad y nivel de desempeño de Autoeficacia Académica, (B) Tabla de contingencia y medidas simétricas para rango de edad y nivel de desempeño de Autorregulación del Aprendizaje y (C) Tabla de contingencia y medidas simétricas para rango de edad y nivel de adaptación universitaria.

La Figura 6 se divide en tres subsecciones. La subsección (A) muestra un coeficiente de contingencia de 0.282 entre el rango de edad y el nivel de desempeño en autoeficacia académica, lo que indica una correlación moderada. En la subsección (B), el coeficiente de contingencia es de 0.304, sugiriendo una correlación moderada entre el rango de edad y el nivel de desempeño en autorregulación del aprendizaje. Por último, la subsección (C) presenta un coeficiente de contingencia de 0.264 entre el rango de edad y el nivel de adaptación universitaria, indicando también una correlación moderada.

(A)

número máximo de horas de estudio a la semana- Nivel de desempeño

	Nivel de desempeño			Tot
	Alto	Bajo	Medio	
50 o más horas	0	1	0	1
0 y 9 horas	26	10	31	67
1 y 4 horas	1	3	3	7
10 y 19 horas	23	4	39	66
13 y 16 horas	2	0	1	3
17 y 20 horas s	0	1	4	5
20 y 29 horas	11	1	16	28
30 y 39 horas	2	0	2	4
40 y 49 horas	0	0	1	1
5 y 8 horas	0	2	7	9
9 y 12 horas	2	1	5	8
Más de 20 horas	0	0	1	1
Total	67	23	110	200

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,039	,858
N de casos válidos		200	

(C)

(B)

número máximo de horas de estudio a la semana- Nivel de desempeño

	Nivel de desempeño			Total
	Alto	Medio alto	Medio bajo	
50 o más horas	0	1	0	1
0 y 9 horas	5	57	5	67
1 y 4 horas	1	6	0	7
10 y 19 horas	9	53	4	66
13 y 16 horas	1	2	0	3
17 y 20 horas s	1	3	1	5
20 y 29 horas	5	21	2	28
30 y 39 horas	0	4	0	4
40 y 49 horas	0	1	0	1
5 y 8 horas	1	6	2	9
9 y 12 horas	1	6	1	8
Más de 20 horas	0	1	0	1
Total	24	161	15	200

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,372	,074
N de casos válidos		200	

número máximo de horas de estudio semanales Nivel de adaptación

	Nivel de adaptación			Total
	alto	bajo	medio	
50 o más horas	0	0	1	1
Entre 0 y 9 horas semanales	2	3	62	67
Entre 1 y 4 horas semanales	1	0	6	7
Entre 10 y 19 horas semanales	2	2	62	66
Entre 13 y 16 horas semanales	0	0	3	3
Entre 17 y 20 horas semanales	0	0	5	5
Entre 20 y 29 horas semanales	0	0	28	28
Entre 30 y 39 horas semanales	1	0	3	4
Entre 40 y 49 horas semanales	0	0	1	1
Entre 5 y 8 horas semanales	0	2	7	9
Entre 9 y 12 horas semanales	1	0	7	8
Más de 20 horas semanales	0	0	1	1
Total	7	7	186	200

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,228	,975
N de casos válidos		200	

**Figura 7.** (A) Tabla de contingencia y medidas simétricas para el número de horas de estudio semanal y el nivel de desempeño de Autoeficacia Académica, (B) Tabla de contingencia y medidas simétricas para el número de horas de estudio semanal y nivel de desempeño de Autorregulación y (C) Tabla de contingencia y medidas simétricas para el número de horas de estudio semanal y nivel de Adaptación Universitaria.

La Figura 7 presenta las tablas de contingencia y las medidas simétricas para el número de horas de estudio a la semana en relación con las variables objeto de la investigación: Autoeficacia académica (A), Autorregulación en el Aprendizaje (B) y Adaptación Universitaria, (C). El coeficiente de contingencia de 0.36 indica una correlación bajo moderada entre el número de horas de estudio semanales y el nivel de desempeño de autoeficacia académica, para el caso del número de horas de estudio semanales y la autorregulación académica se observa un coeficiente de 0.372 y una correlación moderada. Además, el coeficiente de contingencia de 0.228 entre el número de horas de estudio y la adaptación universitaria también muestra una correlación moderada, aunque la relación es menos pronunciada en este caso.

(A)

**Estado civil- Nivel de desempeño**

	Nivel de desempeño			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Casado(a)	18	3	19	40
Divorciado(a)	3	1	1	5
Noviazgo	1	0	1	2
Soltero(a)	35	15	80	130
Unión libre	10	4	8	22
Unión libre	0	0	1	1
	67	23	110	200

**Medidas simétricas**

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,152	,910
N de casos válidos		200	

(B)

**Estado civil- Nivel de desempeño en Autorregulación**

	Nivel de desempeño			Total
	Alto	Medio-alto	Medio-bajo	
Casado(a)	10	28	2	40
Divorciado(a)	1	4	0	5
Noviazgo	0	2	0	2
Soltero(a)	10	107	13	130
Unión libre	2	20	0	22
Unión libre	1	0	0	1
	24	161	15	200

**Medidas simétricas**

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,239	,278
N de casos válidos		200	

(C)

**Estado civil- Nivel de adaptación**

	Nivel de adaptación			Total
	Nivel de adaptación alto	Nivel de adaptación bajo	Nivel de adaptación medio	
Casado(a)	2	1	37	40
Divorciado(a)	0	0	5	5
Noviazgo	0	1	1	2
Soltero(a)	5	5	120	130
Unión libre	0	0	22	22
Unión libre	0	0	1	1
	7	7	186	200

**Medidas simétricas**

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,303	,027
N de casos válidos		200	

**Figura 8.** (A) Tabla de contingencia y medidas simétricas para el estado civil y nivel de desempeño de Autoeficacia Académica, (B) Tabla de contingencia y medidas simétricas para el estado civil y nivel de desempeño de Autorregulación y (C) Tabla de contingencia y medidas simétricas para el estado civil y nivel de Adaptación Universitaria.

La Figura 8 se divide en tres subsecciones. La subsección (A) muestra un coeficiente de contingencia de 0.152 entre el rango de edad y el nivel de desempeño en autoeficacia académica, lo que indica una correlación moderada. En la subsección (B), el coeficiente de contingencia es de 0.239, sugiriendo una correlación moderada entre el rango de edad y el nivel de desempeño en autorregulación del aprendizaje. Por último, la subsección (C) presenta un coeficiente de contingencia de 0.303 entre el rango de edad y el nivel de adaptación universitaria, indicando también una correlación moderada.

## Conclusiones y Discusión

Los resultados del análisis de datos evidencian que los factores sociodemográficos pueden influir en la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria. Se examinaron datos de los 200 participantes y se evaluaron diversas variables, a través del uso de medidas simétricas para entender las relaciones existentes.

Inicialmente, se observó una correlación leve entre el sexo y la autoeficacia académica en la muestra analizada. En este sentido, el estudio de Vignera (2019) arrojó resultados similares y se concluyó que no existe una asociación significativa entre los diversos niveles de autoeficacia académica y el sexo de los estudiantes universitarios de medicina. Al aplicar la prueba estadística Chi cuadrado, no se encontró un vínculo estadísticamente significativo entre estas variables.

En contraste, el estudio de Montes (2019) presenta hallazgos distintos. En relación con la variable de autoeficacia académica, los datos revelan un panorama diferenciado según el sexo. Mientras que las mujeres muestran un nivel medio de autoeficacia, especialmente en la expectativa percibida de enfrentar situaciones complejas con iniciativa y seguridad, los hombres tienden a presentar un nivel bajo en esta dimensión. De acuerdo con Montes (2019), esta diferencia podría explicarse considerando el proceso de maduración que atraviesan los adolescentes en esta etapa, lo cual influye en su percepción de eficacia y determinación en el ámbito académico.

Las discrepancias entre estudios pueden surgir debido a diferencias en el diseño metodológico, la muestra estudiada, la definición y medición de variables, así como los factores contextuales y culturales que influyen en la percepción y experiencia de los individuos en entornos académicos. Estas consideraciones son fundamentales para interpretar y comparar los resultados de diferentes investigaciones sobre autoeficacia académica y otras variables psicoeducativas.

Por otro lado, este análisis incluyó la relación entre el rango de edad y tres variables objeto. En primer lugar, para autoeficacia académica, se identifica una correlación leve moderada entre los niveles de desempeño y las categorías de edad de los participantes. Los datos revelan que los grupos de 18 a 22 años y 28 a 32 años, presentan niveles de autoeficacia medio, pueden estar enfrentando diferentes desafíos y

adaptaciones. Los jóvenes de 18 a 22 años podrían estar ajustándose a la transición de la educación secundaria a la educación superior, mientras que los de 28 a 32 años, como veremos más adelante, podrían estar equilibrando responsabilidades adicionales, como trabajo o familia, lo que podría influir en su percepción media de la autoeficacia.

En contraste, la alta percepción de autoeficacia en el grupo de 23 a 27 años puede indicar un periodo de ajuste y establecimiento de metas donde los estudiantes, aún en el primer semestre, se sienten particularmente seguros sobre su capacidad para afrontar y superar los desafíos académicos

Además, se observó una correlación moderada entre los rangos de edad y la autorregulación en el aprendizaje. El nivel predominante de Medio-alto en autorregulación es consistente en la mayoría de los grupos de edad, los grupos de 18 a 22 años y 23 a 27 años tienen una mayor cantidad en el nivel Medio-alto y los grupos de edad superiores (desde 28 años en adelante) presentan una mayor concentración en el nivel Medio-alto, con pocos o ningún caso en los niveles Alto o Bajo.

Al analizar los resultados obtenidos para determinar los niveles de adaptación universitaria y su relación con los rangos de edad, se observa una correlación moderada. En términos de adaptación, se observa que el nivel predominante en todos los grupos de edad es el de Adaptación Media.

Específicamente, los jóvenes de 18 a 22 años presentan una ligera presencia en los niveles Alto y Bajo de adaptación, además del predominante nivel Medio. En contraste, los grupos de edad mayores, de 28 años en adelante, se concentran casi exclusivamente en el nivel Medio de adaptación. Este patrón sugiere que mientras los jóvenes de 18 a 22 años muestran una mayor variabilidad en sus niveles de adaptación, los individuos mayores tienden a mantener una adaptación más uniforme y consistente.

Por otro lado, se evaluó la relación entre el número de horas de estudio y las variables objeto. Para el caso de la autorregulación en el aprendizaje y adaptación universitaria, se encontraron asociaciones moderadas significativas entre el número de horas de estudio y estas variables, destacando la importancia del tiempo dedicado al estudio en el desarrollo de habilidades académicas y de adaptación. Sin embargo, el estudio mostró una asociación baja entre las horas de estudio y la autoeficacia académica.

En este contexto, el estudio de Ozyildirim (2022) respalda esta asociación al demostrar que la cantidad de tiempo invertido en las tareas académicas impacta de manera significativa el rendimiento académico de los estudiantes. Este hallazgo proporciona una valiosa perspectiva sobre cómo la gestión eficaz del tiempo y el aprendizaje autónomo pueden influir positivamente en el éxito académico de los estudiantes universitarios. Si bien, el tamaño del efecto encontrado en el presente estudio es modesto, es consistente con investigaciones anteriores realizadas por Fernández y Alberto (2021).

En cuanto a la autorregulación en el aprendizaje, se identificó una correlación moderada con el estrato socioeconómico, lo que sugiere que existe una relación observable entre estas variables, aunque no es completamente robusta. Esto implica que los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos pueden mostrar variaciones en su capacidad para autorregularse en entornos educativos. Es esencial explorar cómo las diferencias en el acceso a recursos y las oportunidades podrían influir en el desarrollo de habilidades de autorregulación, fundamentales para el éxito académico y personal de los estudiantes universitarios.

En relación con la adaptación universitaria según el Cuestionario de Vivencias, se observó una correlación débil con el estrato socioeconómico. Aunque se encontró una modesta relación entre estas variables, el contexto socioeconómico no parece desempeñar un papel determinante en la percepción de adaptación de los estudiantes en sus entornos educativos virtuales. Es crucial para futuras investigaciones explorar cómo los recursos disponibles y las oportunidades educativas afectan el desarrollo de la autoeficacia académica, las habilidades de autorregulación y los niveles de adaptación de los estudiantes universitarios.

Un enfoque integral podría incluir estudios cualitativos para comprender mejor las experiencias individuales y los contextos específicos que moldean estas variables; además, diseñar intervenciones educativas dirigidas a mitigar las disparidades observadas podría contribuir significativamente a mejorar el bienestar y el rendimiento académico de todos los estudiantes.

En el análisis de las relaciones entre el estado civil y las variables estudiadas, se observa que existe una asociación leve entre el nivel de autoeficacia académica y el estado civil de los participantes. Aunque se encontró variabilidad en los niveles de autoeficacia entre los diferentes estados civiles, el coeficiente de contingencia fue bajo, lo que sugiere

que el estado civil podría tener una interacción limitada con la percepción de autoeficacia académica por parte de los estudiantes.

Para el caso de la autorregulación académica, se identificó una asociación moderada con el estado civil. Esto indica que el estado civil puede relacionarse significativamente con la capacidad de los estudiantes para autorregularse en contextos educativos. Los resultados muestran que los estudiantes con diferentes estados civiles pueden adoptar enfoques diversos hacia la gestión de sus procesos de aprendizaje y el logro de metas académicas.

Por ejemplo, al comparar detalladamente a estudiantes solteros y casados, se observa que ambos grupos muestran patrones diferentes de autorregulación. Aunque ambos tienen un número considerable de estudiantes con niveles medio-altos de autorregulación, los solteros exhiben una proporción mayor en comparación con los casados, lo que sugiere una capacidad superior para manejar sus procesos de aprendizaje sin las responsabilidades adicionales de los estudiantes casados.

Asimismo, se encontró una correlación moderada entre el nivel de adaptación y el estado civil. Esto indica que el estado civil se relaciona con la percepción que tienen los estudiantes sobre su adaptación en el entorno universitario, con diferencias entre estudiantes solteros y casados en términos de ajuste emocional, social y académico.

La mayoría de los estudiantes casados reporta un nivel medio de adaptación según el Cuestionario de Vivencias. Este hallazgo podría relacionarse con las múltiples responsabilidades asociadas al matrimonio, como el cuidado familiar y la gestión del hogar, que podrían afectar su integración completa en la vida universitaria. En contraste, los estudiantes solteros muestran una mayor variabilidad en los niveles de adaptación, reflejando diversas experiencias personales y circunstancias individuales que influyen en su ajuste y desarrollo en la universidad.

Estos resultados destacan la complejidad de las interacciones entre variables socioeconómicas y familiares en el contexto del desempeño académico. Si bien, se observan algunas asociaciones significativas, también se identifican áreas donde los resultados no alcanzan la significancia estadística, subrayando la importancia de considerar múltiples factores al estudiar el rendimiento académico.

Este análisis proporciona una base para futuras investigaciones y ofrece perspectivas útiles para educadores y profesionales interesados en mejorar el apoyo y la atención hacia diversos grupos estudiantiles en entornos educativos.

La evidencia estadística obtenida a través del análisis de resultados respalda la hipótesis planteada en la investigación, demostrando una correlación significativa entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la adaptabilidad universitaria en el contexto estudiado.

Las correlaciones positivas moderadas entre estas variables (autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje; autorregulación del aprendizaje y adaptación universitaria y autoeficacia académica y adaptación universitaria) subrayan una interdependencia importante que contribuye a la comprensión de los factores relacionados con la experiencia educativa de los estudiantes que cursan el primer semestre en modalidad virtual. De esta forma, se confirmó empíricamente la correlación entre las variables, aunque este resultado se comprobó parcialmente debido a que las correlaciones fueron moderadas.

El estudio de Pérez et al., 2014, enfatiza que, los estudiantes involucrados en entornos académicos de fracaso y abandono universitario tienden a presentar estrategias de aprendizaje inadecuadas, dudas o expectativas vocacionales erróneas, bajos niveles de autoeficacia y autorregulación en su aprendizaje, y carecen de las competencias específicas y transversales necesarias para afrontar los retos y exigencias académicas.

En contraste, los estudiantes que logran adaptarse a la vida universitaria y finalizar con éxito su ciclo formativo suelen tener altas expectativas académicas, conocimientos vocacionales claros acerca de los estudios escogidos, alta motivación, autorregulación y autoeficacia. Además, aplican estrategias de aprendizaje efectivas, poseen competencias específicas y transversales y muestran un compromiso significativo con sus estudios, lo que les permite obtener buenos resultados académicos (Pérez et al., 2014).

En este sentido, los análisis y conclusiones del presente estudio revelaron una correlación positiva moderada entre la autoeficacia académica, la autorregulación de aprendizaje y la adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual.

La primera correlación del estudio indica que la confianza en las propias capacidades académicas está vinculada con la eficacia en la autogestión del aprendizaje. Esto sugiere que las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades para aprender (Khan, 2023) podrían llevarlos a activar y mantener los pensamientos, comportamientos y emociones necesarios para alcanzar las metas propuestas (Zimmerman, 2013).

En este sentido, los resultados obtenidos por Panadero y Alonso (2014) y Covarrubias et al. (2019) han demostrado que el conocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado mejoran significativamente la autoeficacia en el uso de estas estrategias, especialmente cuando están vinculadas a objetivos de aprendizaje.

En el presente estudio, se observó que el 11.5% de la muestra obtuvo un nivel de desempeño bajo en la escala de autoeficacia académica, mientras que el 7.5% obtuvo un desempeño medio-bajo en el Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios. Además, el 55% alcanzó un nivel de desempeño medio de autoeficacia académica y el 80.5% un desempeño medio-alto en el Inventario de Estrategias de Autorregulación. Finalmente, el 33.5% logró un nivel de desempeño alto en la escala de autoeficacia académica y el 12% obtuvo un desempeño alto en el Inventario de Estrategias de Autorregulación.

Las correlaciones halladas en esta investigación indican que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje autorregulado tienden a tener una mayor autoeficacia académica. Específicamente, los porcentajes de desempeño medio-alto y alto en el Inventario de Estrategias de Autorregulación, se relacionan con los niveles de desempeño medio y alto de la escala de autoeficacia académica. Estos resultados demuestran una correlación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica, lo que concuerda con las conclusiones de los estudios mencionados y permite concluir que la implementación efectiva de estas estrategias está asociada con una mayor confianza en las propias capacidades académicas.

Al analizar estos resultados a partir de los postulados de Bandura (1986, 1997, 2012), que indican que la autoeficacia influye en la motivación y el rendimiento académico, es posible afirmar que los estudiantes que creen en su capacidad para gestionar su aprendizaje mediante estrategias autorreguladas, son más propensos a establecer y alcanzar objetivos de aprendizaje, lo que a su vez refuerza su autoeficacia.

Las IES, por lo tanto, tienen una responsabilidad crucial en facilitar el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje, dado que este proceso no puede ser considerado una responsabilidad exclusiva y única de los estudiantes. El ingreso a la universidad presenta un conjunto complejo de desafíos que requiere no solo la adaptación personal, sino también el apoyo estructural y pedagógico proporcionado por la institución.

En este sentido, el entorno académico desempeña un papel determinante en el desarrollo de estas habilidades, dado que el diseño curricular, las metodologías de enseñanza y los recursos disponibles afectan de manera significativa la capacidad de los estudiantes para adquirir y aplicar estrategias efectivas de autorregulación.

Las evidencias de la presente investigación revelan la necesidad de transformar las prácticas de apoyo estudiantil en las Instituciones de Educación, al incorporar las habilidades para desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje, reafirmar la autoeficacia académica y promover la adaptación a la vida universitaria, en los contenidos curriculares y experiencias asociadas al proceso educativo. Esto implica integrar el desarrollo de competencias relacionadas con el fortalecimiento de estas habilidades directamente en los cursos y actividades académicas desde el primer semestre.

Es fundamental que el currículo incluya la enseñanza y aprendizaje de técnicas para superar hábitos inadecuados de regulación, la creación de un entorno de estudio organizado y propicio, la capacitación en la búsqueda y utilización de información relevante, así como la planificación efectiva de tareas. Además, la orientación y el acompañamiento académico que incluyan tutorías y talleres, entre otros, deben proporcionar a los estudiantes herramientas adicionales para gestionar sus aprendizajes de manera autónoma.

Este enfoque implica un compromiso institucional con la formación integral del estudiante, pues permite reconocer que la adquisición de estrategias de autorregulación es un proceso que se fortalece a partir de la participación de actividades educativas donde los estudiantes sean convocados a poner en uso este tipo de habilidades. Al transformar estas habilidades en elementos concretos del contenido de enseñanza, la universidad no solo ayuda a los estudiantes a adaptarse de manera más efectiva a las demandas académicas, sino que también promueve una cultura de autoeficacia y autorregulación

que impacta positivamente en su rendimiento académico y en su experiencia universitaria en general.

Además, al incorporar estas estrategias en el currículo, los estudiantes logran identificar las técnicas de estudio que emplean, las reconocen y las utilizan de manera más deliberada, lo que les permite gestionar su aprendizaje de forma más eficaz y superar los desafíos académicos con mayor confianza y autonomía.

Además, Bandura (2012) argumentó que la autoeficacia no es simplemente una característica inherente o un rasgo de la personalidad, sino más bien un juicio sobre la propia capacidad para manejar y ejecutar las tareas requeridas por diferentes contextos. Las creencias de autoeficacia, fuertes o débiles ejercen una influencia considerable en los pensamientos, sentimientos y acciones de una persona en un espectro extenso de situaciones y contextos (Bandura, 2012).

Desde esta perspectiva, los profesores pueden desempeñar un papel crucial en la construcción de los juicios de autoeficacia de los estudiantes. Las prácticas docentes que promuevan la motivación y un ambiente de confianza pueden impactar positivamente en la formación de estos juicios y fortalecer la autoeficacia de los estudiantes para facilitar su éxito académico.

El estudio de Montico (2004) destaca que el profesorado debe crear condiciones que potencien las individualidades y establezcan un entorno de automotivación. Por su parte, Hernández y Romero (2020) argumentan que el docente ejerce una influencia como modelo para los estudiantes; según su investigación, incluso acciones aparentemente menores, como una palabra o un gesto, pueden tener un impacto significativo en la motivación del grupo.

En este contexto, los profesores resultan fundamentales para fortalecer las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para alcanzar objetivos académicos. Tinto (2021) respalda este punto de vista al señalar que el apoyo institucional y la integración académica son fundamentales para promover una mayor motivación y un mayor compromiso con la universidad.

Desde un enfoque sociocognitivo, los modelos de estudio sobre la autorregulación del aprendizaje resaltan la capacidad de los estudiantes en la construcción de su proceso educativo. Teóricos como Pintrich y Schunk (2006) y Zimmerman (1989, 2008, 2013)

postulan que los estudiantes tienen la potencialidad de ejercer control y regulación sobre diversos aspectos de su aprendizaje, incluyendo su cognición, su motivación, su afecto, su comportamiento y, hasta cierto punto, el contexto en el que se encuentran. Este enfoque subraya la importancia de la autorregulación como un proceso dinámico y multifactorial que permite a los estudiantes adaptarse y prosperar en su entorno educativo (Pintrich & Schunk, 2006; Zimmerman, 1989, 2008).

Ahora bien, la autorregulación académica no es una característica innata o fija del estudiante, sino una competencia que se puede desarrollar y mejorar a través de la instrucción y la práctica (Zimmerman & Schunk, 2001; Elhusseini et al., 2022). Tampoco es una habilidad general que se aplica indistintamente a cualquier situación o dominio de aprendizaje, sino que varía según el contexto, la materia, la tarea y el nivel de dificultad (Pintrich & De Groot, 1990; García Martín, 2012; Ejubovic & Puška, 2019; Lohbeck & Moschner, 2022).

En consecuencia, la autorregulación es un proceso dinámico y situado que exige una adaptación constante por parte del estudiante a las condiciones cambiantes del entorno. Como se mencionó anteriormente, el profesor cumple una función relevante en la construcción de estas habilidades. Las Instituciones de Educación Superior no pueden delegar exclusivamente esta responsabilidad a los estudiantes y asumir que deben ingresar con estas competencias ya desarrolladas. Es importante reconocer que la preparación para enfrentar el entorno académico también es una responsabilidad compartida y cada docente debe considerar estas implicaciones y trabajar activamente para mejorar las habilidades de autorregulación de los estudiantes para contribuir a su éxito académico.

En el contexto educativo actual, la autorregulación del aprendizaje adquiere una importancia particular, pues permite a los estudiantes reconocer, monitorear y regular sus propias experiencias de aprendizaje. Esta habilidad tiene un impacto directo sobre la consecución de objetivos personales y el fortalecimiento de la autoeficacia, lo cual está vinculado con resultados de aprendizaje más eficientes (Crispín et al., 2011; Gaeta & Rodríguez, 2021; Panadero et al., 2014; Zambrano- et al., 2020).

Panadero y Alonso (2014) proponen que los estudiantes no solo utilizan criterios específicos para evaluar si necesitan modificar su enfoque de aprendizaje, sino que también son capaces de aplicar un proceso cíclico de autorregulación que incluye funciones ejecutivas superiores como la planificación, la ejecución y la autorreflexión en

diversas situaciones; este proceso permite a los estudiantes adaptar y transferir sus estrategias de aprendizaje a diferentes contextos y desafíos. Además, el desarrollo del aprendizaje autorregulado está intrínsecamente ligado a factores personales, como las capacidades cognitivas, las emociones y la motivación, así como a elementos del entorno, todos los cuales interactúan de manera continua y recíproca para influir en el proceso educativo.

Por su parte, Covarrubias et al. (2019) demostraron que el conocimiento sobre estrategias de aprendizaje autorregulado incrementa significativamente la autoeficacia en el uso de estas estrategias, especialmente cuando están vinculadas a objetivos de aprendizaje. De hecho, un estudiante que se autorregula tiene mayores posibilidades de éxito académico, ya que la confianza en sus habilidades y la dirección de sus acciones lo guían hacia la consecución de sus metas.

Estos investigadores aportaron pruebas adicionales de que la autoeficacia general es un predictor significativo de las metas académicas de los estudiantes. Esto sugiere que la confianza en sus capacidades generales influye en cómo los estudiantes establecen y persiguen sus objetivos académicos. Por ejemplo, su modelo predictivo de metas académicas, que incorpora la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia general, subraya la importancia de la autoeficacia en la capacidad de los estudiantes para fijar y alcanzar metas de aprendizaje de manera autónoma y efectiva (Covarrubias et al., 2019)

Asimismo, el estudio de Gaeta et al. (2021) apoya la hipótesis desarrollada en este estudio, destacando que la autoeficacia para manejar situaciones estresantes, como las experimentadas durante la pandemia de COVID-19, tiene un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje (Gaeta et al., 2021). Además, los investigadores informaron que el estado emocional desempeña un papel significativo en este proceso, lo que resalta la complejidad de los factores que intervienen en la autorregulación del aprendizaje.

Adicionalmente, Mahecha et al. (2022) enfatizaron la importancia de la metacognición y las estrategias de aprendizaje en la promoción de la autorregulación. Su estudio sugiere que la aplicación de prácticas metacognitivas es fundamental para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, lo que a su vez mejora el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

En conjunto, estos estudios corroboran la correlación identificada en la presente investigación y destacan la importancia de la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el ámbito educativo. La capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, estrechamente vinculada a su percepción de autoeficacia, resulta fundamental para su éxito académico y para su adaptación a entornos educativos desafiantes.

Como se menciona anteriormente, esta investigación resalta la necesidad de incorporar las habilidades metacognitivas como contenidos de aprendizaje explícitos, proponiendo que las estrategias de autorregulación sean transformadas en objetos de enseñanza. De esta manera, no solo se fortalece el desarrollo de estas competencias, sino que también se optimiza la preparación de los estudiantes para enfrentar eficazmente las exigencias académicas.

La segunda correlación del estudio indica que los estudiantes que son capaces de autorregular su aprendizaje tienen una mayor capacidad de adaptarse al entorno universitario. Las estrategias de autorregulación, como la organización del tiempo, la planificación de actividades y la preparación eficaz para exámenes, parecen facilitar la integración exitosa en el ámbito académico. En cuanto a la tercera correlación, se identifica que un aumento en la autoeficacia académica de los estudiantes está asociado con una mejora en su adaptación a la vida universitaria.

De esta forma se concluye que los estudiantes que emplean estrategias efectivas de autorregulación tienden a adaptarse mejor a los desafíos del entorno universitario y a medida que los estudiantes mejoran sus habilidades de autorregulación, también tienden a mejorar su capacidad para enfrentarse a los retos académicos y sociales que presenta la vida universitaria. Por ejemplo, Escobar y Corzo (2018) destacan que las habilidades de autorregulación están asociadas a un menor estrés y mejores resultados en el rendimiento académico.

En este sentido, investigaciones recientes subrayan la prevalencia del nivel medio de adaptación a la vida universitaria (Guerra, 2024 y Chávez, 2019) lo que apoya los resultados obtenidos en la presente investigación, pues al analizar los resultados del Cuestionario de Vivencias Académicas, se observa que la mayoría de los encuestados presentan niveles medios de adaptación, con una distribución que muestra una concentración alrededor del promedio en la dimensión de estudios, que evalúa las

estrategias de autorregulación. Esto sugiere una homogeneidad en las percepciones sobre la organización del tiempo, el ritmo de trabajo y la preparación académica entre los estudiantes encuestados; estos datos subrayan la influencia de factores como la autorregulación en el aprendizaje y la capacidad para manejar eficazmente las demandas académicas.

Sin embargo, faltan investigaciones que exploren cómo estas habilidades impactan la adaptación a la vida universitaria en el contexto de educación virtual. Al revisar la literatura reciente, se observa que la mayoría de los estudios se centra en analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico (Brown & Yao, 2016; Gaeta et al., 2016; Romero-Rodríguez et al, 2017; Yate, 2020).

En cuanto a la adaptación a la vida universitaria se encuentran investigaciones que relacionan factores como la procrastinación y el bienestar psicológico; estos hallazgos demuestran que los estudiantes perciben las dificultades para gestionar sus actividades académicas, además enfrentan dificultades para adaptarse, no solo a las exigencias académicas, sino también a los cambios propios de su edad y la presión de asumir un rol adulto. (Morales & Chávez, 2017; Chacaltana, 2018; Escobar & Corzo, 2018; Chávez, 2019; Borger & Morote, 2021 y Guerra, 2024)

Particularmente, se evidencia una falta de investigaciones concretas que relacionen la autorregulación en el aprendizaje con la adaptación a la vida universitaria en el contexto de la modalidad virtual; los estudios disponibles tienden a enfocarse en el impacto de la autorregulación en el rendimiento académico, sin explorar en profundidad cómo estas habilidades influyen en la adaptación al entorno universitario, especialmente en entornos educativos en línea. Este mismo panorama se observa en el caso de la autoeficacia académica y su relación con la adaptación universitaria.

Al analizar los resultados del cuestionario de vivencia y la dimensión de estudio, se observa que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel moderado de organización de tareas y planeación de actividades diarias, con una ligera inclinación hacia puntajes más bajos y una distribución relativamente uniforme de estos puntajes. Este perfil sugiere una tendencia general hacia una planificación y gestión del tiempo que podría ser mejorada.

En paralelo, el estudio de Guerra (2024) señala que la adaptación a la vida universitaria es un proceso complejo y variado, donde algunos estudiantes logran ajustarse rápidamente, mientras que otros enfrentan desafíos significativos. Dentro de estos desafíos, los factores asociados a la procrastinación son relevantes en las diferencias observadas en el proceso de adaptación. La falta de organización y la tendencia a posponer tareas pueden ser elementos clave que explican por qué algunos estudiantes tienen más dificultades para adaptarse a las demandas universitarias.

En cuanto a la dimensión personal, los resultados del presente estudio, revelan que, en general, la mayoría de los estudiantes no experimenta tristeza o abatimiento con frecuencia y cambios en su estado de ánimo con una frecuencia baja a moderada. Sin embargo, la variabilidad en las respuestas indica que un grupo significativo de estudiantes sí enfrenta episodios de tristeza e inestabilidad emocional con mayor frecuencia, lo cual podría afectar negativamente su adaptación universitaria.

En este contexto, el estudio de Chacaltana (2018) destaca que la intranquilidad, la inseguridad y la ansiedad derivadas del nuevo entorno educativo están estrechamente relacionadas con los patrones de adaptación a la vida universitaria. Estos factores emocionales pueden influir en la capacidad de los estudiantes para adaptarse eficazmente a su nuevo entorno y manejar las exigencias académicas.

Según la investigación de Rodríguez (2017), los estudiantes enfrentan desafíos en su adaptación tanto en el ámbito personal como en el institucional, aunque estos retos están menos presentes en los factores sociales y vocacionales. Rodríguez (2017) concluye que la capacidad de adaptación a la vida universitaria está influenciada por las características individuales de los estudiantes al iniciar sus estudios, como sus características sociodemográficas, académicas y de desarrollo, así como por la calidad de las instituciones universitarias que los reciben, que influyen la infraestructura, los recursos y los servicios. En consecuencia, el éxito en la adaptación depende de la interacción constante entre las características personales de los estudiantes y los factores institucionales.

Los resultados del presente estudio sobre la adaptación universitaria y la dimensión institucional, muestran que la mayoría de los estudiantes, se manifiestan en contra de la idea de cambiarse de universidad, como lo indica su puntuación alta en la pregunta relacionada con esta posibilidad. Además, los participantes muestran una alta

satisfacción general y una percepción positiva hacia la universidad. Esto sugiere que, a pesar de ser estudiantes de primer semestre y de enfrentar los retos de la modalidad virtual, la mayoría siente que la universidad cumple con sus expectativas y necesidades.

Es fundamental destacar que los participantes del estudio fueron voluntarios y se encuentran activos en su proceso académico. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones incluyan una muestra más amplia de estudiantes de la universidad para obtener una visión más completa de la experiencia universitaria.

En línea con este hallazgo, el estudio de González-Peiteado et al. (2017) señala que los estudiantes que experimentan una alta satisfacción con su universidad tienden a progresar de manera efectiva en sus objetivos académicos. Estos estudiantes suelen tener una mayor confianza en sus capacidades para realizar sus tareas, mantienen una actitud positiva hacia su vida universitaria y valoran el apoyo social que contribuye a alcanzar sus metas educativas.

Por otro lado, en relación con el conocimiento de los servicios ofrecidos por la universidad, los resultados de la presente investigación señalan que la muestra de estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual posee un conocimiento moderado sobre los recursos disponibles. Esto pone en evidencia la necesidad de mejorar la comunicación y la orientación acerca de los servicios universitarios, lo que podría facilitar una adaptación más efectiva a la vida universitaria.

La mayor parte de los estudios relacionados con esta temática se enfoca en la medición individual de las variables, sin embargo, dado que se trata de variables que funcionan dentro de los condicionantes de los entornos educativos y operan de manera sistémica, es necesario complementar estos hallazgos con análisis correlacionales que permitan observar la estructura dinámica de estas variables.

Dado el déficit de investigaciones sobre la relación entre la autorregulación en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la adaptación a la vida universitaria, así como la escasez de análisis específicos para la modalidad virtual, el presente trabajo cobra gran relevancia al examinar cómo la autorregulación y la autoeficacia afectan la adaptación al entorno universitario, especialmente en contextos virtuales. Este análisis correlacional, permite proyectar una visión integral de la dinámica que caracteriza la interacción entre estas variables, lo cual puede tener efectos prácticos en el entorno educativo. Al tratarse

de aspectos que tienen una relación directa con el rendimiento académico, es necesario que sean pensados como contenidos en el contexto de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que estén en el centro y no en la periferia de los procesos académicos.

Finalmente, este análisis buscó visibilizar un área de conocimiento poco explorada, al ofrecer una comprensión de cómo las habilidades de autorregulación y autoeficacia se relacionan con la adaptación universitaria de los estudiantes del primer semestre que cursan sus estudios en la modalidad virtual. Los resultados demuestran la necesidad de que las instituciones educativas integren el desarrollo de estas estrategias como parte del aprendizaje del oficio del estudiante del nivel superior.

### **Referencias bibliográficas**

Albarracín, C. (1972). Investigación sobre la correlación entre el rendimiento académico y los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria diurna de planteles nacionales de Lima metropolitana. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J. & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19.

Aguilés, A. V. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(2), 267-283.

Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120.

Afonso, M. C. G., Pérez, P. R. Á., Pérez, L. C., & Benítez, J. T. B. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 71-85.

Almeida, L. S., Soares, A. P. y Ferreira, J. A. (2001). Adaptación, desempeño y desarrollo de estudiantes en Educación Superior: Construcción del Cuestionario de Experiencias Académicas.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. y Soares, A. P. (1999). Cuestionario de Experiencias Académicas: Construcción y validación de una versión reducida (QVA-r).

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Cuestionario de Experiencias Académicas (QVA-r): Evaluación del ajuste de los estudiantes universitarios.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acceso y éxito en la educación superior en Portugal: cuestiones de género, origen sociocultural y trayectoria académica de los estudiantes. *Psicología: Reflexión y Crítica*, 19, 507-514.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO.

Arriaga Cárdenas, O. G., & Lara Magaña, P. D. C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 479-494.

Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología de la Educación*. México DF: Trillas

Avendaño, W. R., Luna, H. O., & Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(5), 119-128.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, 334.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Freeman google schola*, 2, 143-154.

Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista Evaluar*, 2(15), 7-37.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.

Barrios, A. H., & Uribe, Á. C. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *suma psicológica*, 24(1), 9-16.

Bayrón, C. E. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49.

Borger Carbajal, N., & Morote Corrales, F. S. (2021). Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

Bourdieu, Pierre (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.

Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard university press.

Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies—predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108.

Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 1-8.

Cimolai, S. (2021). “Módulo I: Apropiarse del ser estudiante de la Educación Superior”. Material audiovisual realizado en el marco de los Talleres de Formación para el Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles del Nivel Superior, Subsecretaría de

Chacaltana, K. (2018). Procrastinación académica, adaptación universitaria y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología - Ica [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón] Repositorio Institucional UNIFE.

Chalela-Naffah, S., Valencia-Arias, A., Ruiz-Rojas, G. A., & Cadavid-Orrego, M. (2020). Factores psicosociales y familiares que influyen en la deserción en estudiantes universitarios en el contexto de los países en desarrollo. *Revista Lasallista de investigación*, 17(1), 103-115.

Chalela Naffah, S., Valencia Arias, A., Bermúdez Hernández, J., & Ortega Rojas, C. M. (2016). Percepciones estudiantiles acerca del uso de nuevas tecnologías en instituciones de Educación Superior en Medellín. *Revista Lasallista de investigación*, 13(2), 151-162.

Chavez, J. (2019) Procrastinación académica y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de una universidad privada, Chiclayo. [Tesis de Maestria, Universidad Cesar Vallejo. Repositorio Universidad Cesar Vallejo.

Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.

Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307-322.

Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of school psychology*, 47(5), 291-314.

Cleary, T. J., & Callan, G. L. (2014). Student self-regulated learning in an urban high school: Predictive validity and relations between teacher ratings and student self-reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(4), 295-305.

Cleary, T. J., Dembitzer, L., & Kettler, R. J. (2015). Internal factor structure and convergent validity evidence: The self-report version of Self-Regulation Strategy Inventory. *Psychology in the Schools*, 52(9), 829-844

Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. (s.f.). CEPALSTAT DataBank. [Base de datos]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://statistics.cepal.org/portal/databank/index.html?lang=es>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL, (2007). *Panorama social en América Latina 2007*. Santiago de Chile: Autor

Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher*, 22(2), 14-22.

Coulon, A. (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós educador

Coulon, A., Fitzpatrick, J. W., Bowman, R., Stith, B. M., Makarewich, C. A., Stenzler, L. M., & Lovette, I. J. (2008). Congruent population structure inferred from dispersal behaviour and intensive genetic surveys of the threatened Florida scrub-jay (*Aphelocoma coerulescens*). *Molecular Ecology*, 17(7), 1685-1701.

de Acedo Lizárraga, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior* (Vol. 25). Narcea Ediciones.

Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 2(2), 91-98. doi: 10.24016/2016.v2n2.31

Dominguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95.

Dominguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31.

Dominguez-Lara, S. A., Fernández-Arata, M., Manrique-Millones, D., Alarcón-Parco, D., & Díaz-Peñaloza, M. (2018). Datos normativos de una escala de agotamiento

emocional académico en estudiantes universitarios de psicología de Lima (Perú). *Educación Médica*, 19, 246-255.

Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.

Dominguez-Lara, S., & Campos-Uscanga, Y. (2020). Análisis psicométrico de una medida de autoeficacia académica en estudiantes mexicanos de ciencias de la salud. *Educación Médica*.

Ejubovic, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 345-363.

Elhusseini, S. A., Tischner, C. M., Aspiranti, K. B., & Fedewa, A. L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition and Learning*, 17(3), 1117-1139.

Escobar González, A., & Corzo Afanador, L. A. (2018). Procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje y ansiedad en estudiantes de recién ingreso a comunidades universitarias.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.

Ezcurra, A. M. (2003). Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado. *Los Polvorines*. UNGS.

Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 44(2), 92-104.

Fernández, J. M. G., Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Esteban, C. R., Herrero, Á. D., Fernández, E. P., & Monteagudo, M. C. M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.

Fernández, A. G. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 6(1), 2.

Fernández, P., & Alberto, J. (2021). Autoconcepto académico y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Región La Libertad.

Fernández Río, F. J., Cecchini Estrada, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XXI*.

Gaeta González, M. L., Gaeta González, L., & Rodríguez Guardado, M. D. S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27.

García Álvarez, M. M. (2020). Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del primer ciclo de la carrera de Administración en una Universidad Privada de Lima.

García Martín, M. T. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Abilleira, M. P. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260.

Guerra Rojas, P. I. (2024). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Huancayo-2021.

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 441–453).

Hernández, J. V., & Romero, G. H. (2020). Influencia del Liderazgo docente en la motivación de universitarios. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (13), 1-16.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83-106). Routledge.

Jackson, D. N. (1970). A sequential system for personality scale development. In *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 2, pp. 61-96). Elsevier.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.

Khan, M. (2023). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities*, 5(1), 3.

Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. In *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 217-235). Erlbaum.

Lara, S. D., & Carreño, K. S. (2017). Uso de la regulación cognitiva de las emociones cuando se desapueba una prueba: el papel de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psicología. Avances de la Disciplina*, 11(2), 99-112.

Lanz, M. Z. (2006). *Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. El Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Buenos Aires.

Lohbeck, A., & Moschner, B. (2022). Motivational regulation strategies, academic self-concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self-

concept play an interactive role?. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1217-1236.

Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria, *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107.

López, B. G., & Remesal, A. F. (2000). Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA (Vol. 148). Ministerio de Educación.

Mahecha Escobar, J. C., Mejía Loaiza, E. E., Ramírez Carrascal, Y. K., Viveros Viveros, T., Rodríguez Espinosa, O. C., Murillo Rodríguez, M. L., ... & Durán Amaya, J. D. (2022). Experiencias aplicadas en autorregulación del aprendizaje. Aspectos metacognitivos para la educación actual. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

Mamani Ruiz, T. H. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.

Martín, M. G. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.

Mendoza, M. Á. G., & Piedrahita, M. V. Á. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y saberes*, (33), 85-97.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Política nacional para reducir la deserción en los programas técnicos profesionales, tecnológicos y universitarios del sector oficial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-33.

MONTES, E. E. D. (2019). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica?. *Ciencia, docencia y tecnología*, 15(29), 105-112

Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006). Percepciones de la enseñanza por parte de los estudiantes: una propuesta de instrumento para la educación superior. *Análisis psicológico*, 24(1), 73-86.

Morales, M. y Chávez, J. (2017) Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. *Revista Electrónica de Desarrollo Humano para la Innovación Social*.

Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Publishing.

Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146.

Olazo Cayetano, B. M. A. (2020). Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2020.

Oradini, N. B., Jara, V. Y., Arias, C. P., & Puentes, C. A. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de ciencias sociales*, 28(4), 496-511.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París: UNESCO

Orozco Lara, H., Torres Escobar, G., Beltrán Ariza, A., Parra Espitia, L., & Cabanzo Carreño, C. (2020). La deserción en programas universitarios a distancia, el caso de dos

instituciones de educación superior (IES) en Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Ozyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 13-21.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239-266.

Palenzuela, D.L. (1983). *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas [Escala]*. Universidad Complutense de Madrid.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿ Como se autorregulan nuestros alumnos? Revision del modelo ciclico de Zimmerman sobre autorregulacion del aprendizaje [How do our students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model on self-regulation of learning]. *Annals of Psychology/Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

Peck, L., Stefaniak, J.E., & Shah, S.J. (2018). The correlation of self-regulation and motivation with retention and attrition in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 19(3), 1-18.

Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 81(285), 291-316.

Pérez, J. C. N., Pienda, J. A. G., Rodríguez, M. G., Pumariega, S. G., Montero, C. R., Pérez, L. Á., & Torres, M. D. C. G. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., de Melo, A. C., ... y Lopes, P. N. (2006). Éxito y desarrollo psicológico en la Educación Superior: Estrategias de intervención. *Análisis psicológico*, 24(1), 51-59.

Pérez, P. R. Á., Aguilar, D. L., Ansuberro, C. S., Rubio, V., & Da Re, L. (2014). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la

Educación Superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. In Congresos CLABES.

Piaget, J. (1976). *Development explains learning. Piaget sampler: An introduction lo Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sonso.

Pintrich, P.R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (Vol. 2). Madrid: Pearson educación.

Pogré, P., De Gatica, A., García, A., & Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.

Puente (2008) afirma que el aspecto más distintivo de un estudiante autorregulado es que “es alguien que considera que el aprendizaje no es algo que le sucede a él, sino que también puede ser causado por él” (p. 63).

Ramírez, J. E. (2013). *La educación superior entre la masificación y la mercantilización: una comparación de historias nacionales*. Academia.edu.

Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M., & Wainmaier, C. (2009). *Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes*. *Perfiles educativos*, 31(124), 8-21.

Rodríguez, M. M. (2017). *Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología*. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8).

Rodríguez, D. P. M., Urazán, S. C. O., & Arango, M. I. R. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52.

Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.

Romainville, M. (1993), *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.

Rovai, A.P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.

Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *Psicólogo estadounidense*, 55(1), 68-78.

Saavedra, L., Almeida, L. S., Gonçalves, A., & Soares, A. P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior.

Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivencias académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º Ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (No Title).

Segovia García, N., Said Hung, E., & García Aguilera, F. J. (2022). Educación superior virtual en Colombia: factores asociados al abandono. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.

Sistema Para la Prevención y el Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior SPADIES (2021)

<https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>

Taylor, P. (1996), “Relections on students’ conceptions of learning and perceptions of learning environments”, en: *Higher education research and development*, núm.15 (2), pp.223-237.

Terigi, F. (2010). Conferencia Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Santa Rosa, La Pampa.

Terigi, F. (2021). "El acceso al nivel superior como transición educativa". Conversatorio realizado en el marco de los Talleres de Formación para el Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles del Nivel Superior, Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe. 05/08/2021.

[https://youtu.be/QqH\\_SMEpqUQ](https://youtu.be/QqH_SMEpqUQ)

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of education policy*, 17(4), 423-442.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research de comportamiento. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press. Chicago.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.

Tinto, V. (2021). Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. In Conferencia de apertura. Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad]. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. [https://www.unrn.edu.ar/archivos/evento/721/TRADUCCION\\_TINTO.pdf](https://www.unrn.edu.ar/archivos/evento/721/TRADUCCION_TINTO.pdf).

Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Valdebenito, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.

Vignera Meier, M. E. (2019). El sexo y la identidad de género y su relación con variables psicoeducativas en estudiantes universitarios.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies in M, Wittrock (ED) *Handbook of research on teaching* pp (315-327). New York, Macmillan.

Yate, C. T. T. M., Escobar, J. C. M., & Carrasco, F. C. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, educación y sociedad*, 11(2), 191-206.

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Mollinedo Flores, F. M., & Montealegre Echaiz, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(2).

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.

Zimmerman, B.J., & Schunk D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., & Labuhn, A. S. (2012). *Self-regulation of learning: Process approaches to personal development*.

Zuñiga-Vilches, M., Vergara-Morales, J., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. (2020). Factores cognitivo-motivacionales relacionados con el ajuste a la vida universitaria de estudiantes chilenos. *Escritos de Psicología (Internet)*, 13(2), 71-79.

## **Anexos**

### **Modelos de consentimiento informado**

## Factores de adaptación a la vida universitaria en estudiantes de pregrado virtual.

Teniendo en cuenta el gran auge, las oportunidades y los retos de la educación virtual en los programas de pregrado, surgen intereses investigativos por comprender los factores que promueven la continuidad, permanencia y graduación de los estudiantes. En relación con lo anterior, el presente cuestionario hace parte de una investigación que busca determinar la relación entre la autoeficacia académica y la autorregulación en la adaptación a la vida universitaria, en estudiantes de la modalidad virtual de la universidad Ean de Bogotá. Le invitamos a participar en este estudio correlacional y a responder las preguntas con sinceridad, sabiendo que sus resultados se procesarán con total anonimato y derivarán en beneficio para el fortalecimiento y adaptación de la educación virtual.

### Consentimiento informado:

\*

En mi condición de mayor de edad, declaro haber sido informado(a) sobre mi participación en el proyecto de investigación "Autoeficacia académica, autorregulación en el aprendizaje y adaptación universitaria en estudiantes de primer semestre de la modalidad virtual", a través de la aplicación de los instrumentos: Escala de Autoeficacia Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), Inventario de estrategias de Autorregulación de Estudiantes Universitarios (SRSI-SR) y el Cuestionario de vivencias académica en su versión reducida (QVA-R). En los cuales suministraré información personal cuyo tratamiento será anónimo y sus resultados solamente serán publicados a través de estadísticas y, en ningún caso, de manera individual o utilizando mi nombre o cualquier otro dato que me identifique. Se me ha informado que los datos suministrados no serán asociados al titular de la información. Acepto que los datos recolectados en la aplicación de la escala EAPESA, sean usados tanto para el análisis descriptivo como para el análisis psicométrico de la escala.

- Acepto el consentimiento.
- No acepto el consentimiento

### Aceptación Términos y Condiciones

De manera voluntaria, explícita, informada e inequívoca, autorizo a la Universidad Ean para tratar mis datos personales, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 5, 7 y concordantes del Decreto 1377 de 2013 y las demás disposiciones legales referentes al tema.

\*Para mayor información acerca del manejo de tus datos personales, puedes revisar nuestro Aviso de privacidad y nuestra Política de tratamiento de datos personales:

<https://universidadean.edu.co/la-universidad/quienes-somos/orientacion-estrategica/reglamentos-universidad-ean/autorizacion-para-uso-de-datos-personales>

- Acepto
- No acepto

¿Cuál es tu edad? \*

- 18 años a 22 años
- 23 años a 27 años
- 28 años a 32 años
- 33 años a 37 años
- 38 años a 42 años
- 43 años a 47 años
- 48 años a 52 años
- 53 años a 57 años
- 58 años a 62 años
- 63 años a 67 años
- 67 años a 72 años
- Mayor de 72 años



¿Cuál es tu sexo biológico? \*

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

¿Cuál es tu estrato socioeconómico?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

¿Cuál es tu estado civil? \*

- Soltero(a)
- Casado(a)
- Unión libre
- Divorciado(a)
- Viudo(a)
- Otro: \_\_\_\_\_

¿Tienes hijos? \*

- Sí
- No

Tu lugar de vivienda se encuentra ubicada en zona \*

- Urbana
- Rural

¿Tienes dificultades de acceso a Internet en el lugar en el que vives? \*

- Sí
- No

¿Cuál es el número máximo de horas que puedes dedicar a tus actividades académicas de lunes a domingo? \*

- Entre 0 y 9 horas semanales.
- Entre 10 y 19 horas semanales.
- Entre 20 y 29 horas semanales.
- Entre 30 y 39 horas semanales.
- Entre 40 y 49 horas semanales.
- 50 o más horas semanales.

¿Qué programa académico cursas? \*

- Lenguas modernas
- Psicología

**Instrumentos de recolección de datos: Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPSA).**

**Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)**

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase y selecciona una puntuación de 1 a 4 siendo 1 nunca y 4 siempre. \*

1: Nunca                      2: Algunas veces                      3: Bastantes veces                      4: Siempre

1. Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una asignatura académica.

3. Confío en que puedo abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.

1: Nunca

2: Algunas  
veces

3: Bastantes  
veces

4: Siempre

4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.

5. No me importa que los profesores sean exigentes y rigurosos, pues confío en mi propia capacidad académica.

6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.

7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen promedio académico.

8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, aprobar buenas notas.

9. Soy de esas personas que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o aprobar un ciclo completo de la universidad.

10. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.

### Instrumentos de recolección de datos: Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios (IEAEU).

#### Sección Inventario de estrategias de Autorregulación de Estudiantes Universitarios (SRSI-SR) sin título

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase y selecciona una puntuación de 1 a 4 siendo 1 nunca y 4 siempre. \*

1: Nunca

2: Algunas veces

3: Bastantes veces

4: Siempre

1. Cuando no comprendo algún tema le pregunto al(la) profesor(a).



2. Evito  
preguntar en  
clase cuando no  
entiendo el  
tema.

3. Me rindo  
fácilmente  
cuando no  
entiendo algo.

4. Cuando estoy  
estudiando  
ignoro los temas  
que son difíciles  
de entender.

5. Me distraigo  
fácilmente  
cuando estoy  
estudiando.

6. Intento  
estudiar en un  
sitio tranquilo.

7. Intento  
estudiar en un  
lugar sin  
distracciones  
(ruido, gente  
hablando).

8. Me aseguro de  
que nadie me  
distriga cuando  
estoy  
estudiando.

9. Permito que  
las personas me  
interrumpen  
cuando estoy  
estudiando.

1: Nunca                      2: Algunas veces                      3: Bastantes veces                      4: Siempre

10. Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades.

11. Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase.

12. Busco material complementario de los temas vistos en clase.

13. Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me dejan.

14. Planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas.

15. Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas asignadas.

	1: Nunca	2: Algunas veces	3: Bastantes veces	4: Siempre
16. Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Antes de empezar a estudiar, pienso cuál es la mejor forma de hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de Vivencias Académicas (versión reducida)**

**Cuestionario de vivencias académica en su versión reducida (QVA-R)**

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, leer cada frase y selecciona una puntuación de 1 a 4 siendo 1 nunca y 4 siempre. \*

	1: No tiene ninguna relación conmigo	2: Tiene poca relación conmigo	3: Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo	4: Muy relacionado conmigo	5: Siempre relacionado conmigo
1. Hago amistades con facilidad en mi universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí.

3. Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad.

4. Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).

5. Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera.

6. Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad.



1: No tiene  
ninguna  
relación  
conmigo

2: Tiene  
poca  
relación  
conmigo

3: Algunas  
veces de  
acuerdo y  
otras en  
desacuerdo

4: Muy  
relacionado  
conmigo

5: Siempre  
relacionado  
conmigo

7. Elegí bien la  
carrera que  
estoy  
estudiando.

8. Tengo  
capacidades y  
vocación para  
el área  
profesional  
que elegí.

9. Me siento  
triste o  
abatido(a).

10. Organizo  
bien mi  
tiempo.

11. Últimamente  
me he sentido  
confundido(a) y  
desorientado(a).

12. Me gusta la  
universidad en la  
que estudio.

13. Hay  
situaciones en  
las que siento  
que pierdo el  
control.

14. Me siento  
comprometido(a)  
con la carrera  
que elegí.

1: No tiene  
ninguna  
relación  
conmigo

2: Tiene  
poca  
relación  
conmigo

3: Algunas  
veces de  
acuerdo y  
otras en  
desacuerdo

4: Muy  
relacionado  
conmigo

5: Siempre  
relacionado  
conmigo

15. Conozco  
bien los  
servicios que  
presta mi  
universidad.

16. Me  
gustaría  
terminar mis  
estudios en la  
universidad en  
la que me  
encuentro  
actualmente.

17.  
Últimamente  
me he sentido  
pesimista.

18. Las notas  
que he  
obtenido han  
sido buenas y  
me han  
permitido  
avanzar en la  
carrera.

19. Mis  
compañeros  
de curso son  
importantes  
para mi  
crecimiento  
personal.

20. Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio.

21. Siento cansancio y somnolencia durante el día.

22. Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente.

23. Siento confianza en mí mismo(a).

24. Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad.



25. Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo.

26. Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre).

1: No tiene ninguna relación conmigo

2: Tiene poca relación conmigo

3: Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo

4: Muy relacionado conmigo

5: Siempre relacionado conmigo

27. He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso.

28. Tengo momentos de angustia.

29. Utilizo la biblioteca de la universidad.

30. Se me dificulta encontrar un(a) compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal.

31. Se me  
dificulta  
concentrarme  
en una tarea  
durante mucho  
tiempo.

32. Planifico  
las actividades  
que debo  
realizar  
diariamente.

1: No tiene  
ninguna  
relación  
conmigo

2: Tiene  
poca  
relación  
conmigo

3: Algunas  
veces de  
acuerdo y  
otras en  
desacuerdo

4: Muy  
relacionado  
conmigo

5: Siempre  
relacionado  
conmigo

33. Tengo  
relaciones de  
amistad cercana  
con  
compañeros(as)  
de universidad  
de ambos sexos.

34. Mantengo al  
día mis deberes  
académicos.

35. Mi  
incapacidad para  
organizar bien el  
tiempo hace que  
tenga bajo  
desempeño  
académico.

36. Se me  
facilita iniciar  
una  
conversación  
con nuevos(as)  
compañeros(as).



37. Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades.

38. Se me conoce como una persona amigable y simpática.

39. Pienso en muchas cosas que me ponen triste.

40. Procuro compartir con mis compañeros(as) de curso fuera de los horarios de clase.

41. Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo.

42. Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos(as) a salir.



43. Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes.

44. Logro tomar buenos apuntes en las clases.

1: No tiene ninguna relación conmigo

2: Tiene poca relación conmigo

3: Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo

4: Muy relacionado conmigo

5: Siempre relacionado conmigo

45. Me siento físicamente débil.

46. Mi universidad no me genera interés.

47. Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes.

48. La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía).

49. Procuero  
organizar la  
información  
obtenida en  
las clases.

50. Me gusta  
el sector  
donde está  
ubicada mi  
universidad.

1: No tiene  
ninguna  
relación  
conmigo

2: Tiene  
poca  
relación  
conmigo

3: Algunas  
veces de  
acuerdo y  
otras en  
desacuerdo

4: Muy  
relacionado  
conmigo

5: Siempre  
relacionado  
conmigo

51. Me siento  
decepcionado(a)  
de mi carrera.

52. Tengo  
dificultad para  
tomar  
decisiones.

53. Tengo  
buenas  
capacidades  
para el  
estudio.

54. Mis  
gustos  
personales  
fueron  
decisivos para  
elegir mi  
carrera.



55. Me he sentido ansioso(a).

56. Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise.

57. Soy puntual para llegar al inicio de las clases.

58. Mi universidad posee buena infraestructura.

59. Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros(as) de curso.

60. Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera.

**Proceso de validación por jueces expertos-Escala de Autoeficacia Percibida  
Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)**

**Primer formato de validación:**

**VALIDACION DE CONTENIDO Y JUICIO EXPERTOS**

Respetado(a) juez: Usted ha sido seleccionado(a) para realizar una validación gramatical del instrumento Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). La evaluación y ajuste gramatical del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válidos en Colombia y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración.

<b>Datos del (de la) Juez</b>	
Nombres y apellidos	John Jairo Aguirre Londoño
Formación académica	Licenciado en Lingüística y Literatura Magister en Lingüística Española
Área de experticia	Sintaxis y morfología del español Escritura académica
Tiempo de experticia	Veinte años
Cargo actual	Docente asociado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el área de Lengua materna (español). Coordinador del CLEAN (Centro de Lectura y Escritura se la Ean).
Institución	Universidad Ean

**Objetivo del juicio de expertos:**

Realizar una validación y ajuste gramatical del instrumento para uso válido en Colombia y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente.

**Objetivo de la prueba:**

Fue diseñada y validada por Palenzuela en 1983 en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Salamanca- España. Cuenta con diversos estudios instrumentales que validan sus propiedades psicométricas y elevada fiabilidad (Domínguez y Campos 2020). Contiene 10 ítems con estructura multidimensional que buscan evaluar la Autoeficacia Académica (AA) utilizando una escala de medición ordinal tipo Likert con cuatro opciones: 1 (Nunca), 2 (Algunas veces), 3 (Bastante veces) 4 (Siempre). La puntuación total se obtiene sumando las repuestas de todos los ítems, de esta manera, entre más elevada sea la puntuación, mayor es la autoeficacia percibida.

Para el caso de esta validación gramatical, se empleará la versión de Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2016), la cual contiene una serie de modificaciones de redacción mejorando la comprensión de los 10 ítems que la conforman.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

<b>CATEGORIA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>SUFICIENCIA</b>	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.

Medición de ésta. (su medición)	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la Dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD</b>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica (sintaxis) y semántica son adecuadas.	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

### Plantilla de calificación

DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4	2	Sugiero narrarse más sintéticamente: "Puedo comprender bien y con rapidez una
	5	4	4	4	3	Sugiero cambiar "duros" por "rigurosos", para no generar ambigüedades.
	6	4	4	4	4	
	7	4	4	4	4	
	8	4	4	4	4	
	9	4	4	4	4	

	10	4	4	4	4	
--	----	---	---	---	---	--

\*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

¿Hay alguna o algunas dimensiones no evaluadas en el instrumento y que hacen parte del constructo?

Sí\_\_ No\_X

¿Cuál(es)?:

---



Firma

**Nombre: John Jairo Aguirre Londoño**

**CC: 79567425**

**Fecha de evaluación: 3 de marzo de 2023**

### Referencia

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6. 27-36. Recuperado de: [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

## Segundo formato de validación:

### VALIDACION DE CONTENIDO Y JUICIO EXPERTOS

Respetado(a) juez: Usted ha sido seleccionado(a) para realizar una validación gramatical del instrumento Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). La evaluación y ajuste gramatical del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos en Colombia y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración.

<b>Datos del (de la) Juez</b>	
Nombres y apellidos	Juan Carlos Patiño Prieto
Formación académica	Doctor en Ciencias Humanas y Sociales
Área de experticia	Lenguaje, representaciones e imaginarios sociales.
Tiempo de experticia	10 años.
Cargo actual	Docente asociado
Institución	Universidad de La Salle

#### **Objetivo del juicio de expertos:**

Realizar una validación y ajuste gramatical del instrumento para uso válido en Colombia y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente.

#### **Objetivo de la prueba:**

Fue diseñada y validada por Palenzuela en 1983 en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Salamanca- España. Cuenta con diversos estudios instrumentales que validan sus propiedades psicométricas y elevada fiabilidad (Domínguez y Campos 2020). Contiene 10 ítems con estructura multidimensional que buscan evaluar la Autoeficacia Académica (AA) utilizando una escala de medición ordinal tipo Likert con cuatro opciones: 1 (Nunca), 2 (Algunas veces), 3 (Bastante veces) 4 (Siempre). La puntuación total se obtiene sumando las repuestas de todos los ítems, de esta manera, entre más elevada sea la puntuación, mayor es la autoeficacia percibida.

Para el caso de esta validación gramatical, se empleará la versión de Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2016), la cual contiene una serie de modificaciones de redacción mejorando la comprensión de los 10 ítems que la conforman.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

<b>CATEGORIA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>SUFICIENCIA</b>  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la Medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la Dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD</b>  El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b>  El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una leve relación con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la Dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b>  El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

**Plantilla de calificación**

DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas	1	3	4	4	4	
	2		4	4	2	Sería apropiado cambiar "materia" por "área de conocimiento" porque es más claro.
	3		3	4	3	El término "situaciones" es ambiguo. Está relacionado con prácticas, discursos de carácter académico, pero también laboral en

						donde se requieren conocimientos de orden académico.
	4		4	4	4	
	5	3	4	4	4	
	6		4	4	4	
	7		3	3	3	Si la encuesta va a ser utilizada en Colombia, la palabra expediente no es muy precisa. Es recomendable emplear la palabra "promedio".
	8		3	4	2	Sería mejor emplear el verbo "aprobar" al referirse a los cursos porque "pasar" es ambiguo.
	9		3	4	2	Sería mejor dejar que el verbo aprobar sirva para la asignatura y el ciclo porque "pasar" es ambiguo.
	10		4	4	4	
		6	36	39	32	

\*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

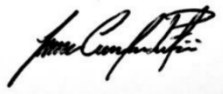
¿Hay alguna o algunas dimensiones no evaluadas en el instrumento y que hacen parte del constructo?

Sí  No

¿Cuál(es)?:

Observaciones generales:

Las preguntas de la encuesta permiten dar cuenta de la Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas por parte de los sujetos que participarán en el estudio. Hay algunas palabras que requieren ser ajustadas para que su sentido se adecúe al contexto de uso de la encuesta.



Firma

#### Tabla de dimensiones de los instrumentos de recolección de datos:

#### Inventario de estrategias de Autorregulación de Estudiantes Universitarios (SRSISR)

FACTOR I: HÁBITOS INADECUADOS DE REGULACIÓN	FACTOR II: ORGANIZACIÓN DEL ENTORNO	FACTOR III: BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	FACTOR IV: ORGANIZACIÓN DE LA TAREA
---	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

#### Cuestionario de vivencias académica en su versión reducida (QVA-R)

DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN INTERPERSONAL	DIMENSIÓN CARRERA	DIMENSIÓN ESTUDIO	DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
--------------------	-------------------------	-------------------	-------------------	-------------------------