

Estrategias de disposición al estudio y autoeficacia académica en estudiantes universitarios

Mauricio Núñez Núñez¹; Eduardo García Laredo²

Resumen

El presente estudio se centra en determinar la correlación entre las estrategias de disposición al estudio y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Se trata de un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental, exploratorio, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 224 estudiantes ecuatorianos de Psicología Clínica, obtenidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estrategias de Disposición al Estudio (EEDE) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados determinaron que existe una correlación positiva leve con un tamaño de efecto pequeño. En conclusión, a mayor uso de estrategias de disposición al estudio, mayor puntaje de autoeficacia académica. Por tanto, son dos variables íntimamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado, un constructo que debe ser tomado en cuenta como una capacidad que deben desarrollar los estudiantes para aprender de manera eficaz y significativa.

Palabras clave: Autoeficacia académica, Aprendizaje autorregulado, Estrategias de disposición al estudio, Universitarios.

Study readiness strategies and academic self-efficacy in undergraduate students

Abstract

The present study focuses on determining the correlation between study readiness strategies and academic self-efficacy in university students. It is a quantitative study, with a non-experimental, exploratory, descriptive and correlational design. The sample consisted of 224 Ecuadorian students of Clinical Psychology, obtained through a non-probabilistic convenience sampling. The instruments used were the Study Disposition Strategies Scale (EEDE) and the Academic Situations Specific Perceived Self-Efficacy Scale (EAPESA). The results determined that there is a slight positive correlation with a small effect size. In conclusion, the greater the use of study readiness strategies, the higher the academic self-efficacy score. Therefore, these two variables are closely related to self-regulated learning, a construct that should be considered as a capacity that students should develop in order to learn in an effective and meaningful way.

Keywords: Academic self-efficacy, Self-regulated learning, Study readiness strategies, University students.

Recibido: 15 de junio de 2023

Aceptado: 20 de diciembre de 2023

¹ Alexis Mauricio Núñez Núñez, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9692-1642>, Universidad Técnica de Ambato, am.nunez@uta.edu.ec

² Eduardo García Laredo, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7250-0456>, Universidad internacional de la Rioja. Universidad Nacional de Educación a Distancia. COMET Global Innovation, eduardo.garcialaredo@unir.net

Autor de correspondencia: am.nunez@uta.edu.ec

I. INTRODUCCIÓN

La declaración de Bolonia llevada a cabo en 1999 promovió cambios y reformas educativas en instituciones de educación superior (IES) tanto en Europa como en el resto del mundo (Kambourova et al., 2021). Se espera que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el resultado de la combinación estratégica entre la teoría y la práctica para desarrollar competencias generales y específicas en los estudiantes. Aunque es cierto que muchas IES a nivel mundial han aplicado metodologías activas que pongan en marcha las propuestas de la declaración, en los últimos años varias investigaciones (Fernández-Martín et al., 2022; Flores-Rivas & Álvarez, 2020; García-Montero & Bustos-Córdova, 2020; Núñez-Núñez, 2022) manifiestan la necesidad de promover aún más estrategias que le permitan al discente autorregular su aprendizaje.

Un estudiante autorregulado se caracteriza por saber en qué contexto (momento) y de qué manera aplicará sus conocimientos. Asimismo, sabe plantearse objetivos de aprendizaje, por lo que, se esfuerza en realizar sus tareas académicas y mantener su concentración para progresar día tras día (Torrano et al., 2017). Basado en lo descrito anteriormente, se puede extraer la íntima relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje con la gestión adecuada de recursos y estrategias de estudio, sumado al manejo propicio de motivaciones que incidirán en sus metas y sus creencias de autoeficacia para adquirir aprendizajes efectivos (Delgado-Domenech et al., 2019; Zambrano-Matamala et al., 2020). Así, para desarrollar una autorregulación eficaz depende de la gestión adecuada de estrategias de aprendizaje enfocados a logros académicos y la autoconfianza para manejar con éxito situaciones en el contexto educativo.

Estrategias de disposición al estudio

Para lograr que los estudiantes alcancen un nivel adecuado y significativo de comprensión en los contenidos académicos se debe considerar las estrategias de disposición al estudio también conocidas como estrategias de aprendizaje (Sáez-Delgado et al., 2021). Se trata de un conjunto de procesos que combinan aspectos cognitivos y ambientales que posibilitan un aprendizaje significativo. En cuanto a su definición ha ido evolucionando, por ejemplo, Pérez et al. (2021) refiere que las primeras aproximaciones fueron laxas como la propuesta por Weinstein & Mayer (1986) tras

considerarlas como actividades mentales, o conductas que influyen en la codificación de información.

Tomando como referencia el modelo de Zimmerman (1989, 2008), en el presente estudio se abordan las estrategias de disposición al estudio que permiten establecer objetivos, orientación a los objetivos, gestionar el tiempo y organizar recursos. A continuación se detallan el propósito de cada estrategia según las aproximaciones de Kitsantas et al. (2008), Pérez-Villalobos et al. (2010) y Sáez et al. (2018):

- Establecer objetivos: consiste en plantearse propósitos sobre los resultados que se espera alcanzar en el aprendizaje.
- Orientación a los objetivos: focalización para lograr el objetivo posterior a plantearse.
- Gestionar el tiempo: administración y uso del tiempo necesario para llevar a cabo actividades y tareas. Asimismo, incluye la planificación de las tareas para conseguir el cumplimiento de los objetivos.
- Organizar recursos: referente a la organización tanto de los materiales necesarios para realizar una tarea, como del ambiente de estudio.

Autoeficacia académica

El estudio de la autoeficacia en el área académica o educativa se debe a Palenzuela (1983) quien introdujo el término autoeficacia para situaciones académicas a partir de sus aportaciones psicométricas y aplicaciones (Kurtovic et al., 2019). La autoeficacia académica (AEA) es un tipo específico de autoeficacia general que se asocia a los juicios y las creencias personales para alcanzar logros académicos, cumplir tareas, superar niveles y actividades de aprendizaje (Elias & MacDonald, 2007). Por ende, el desarrollo de contenidos y competencias académicas se llevan a cabo por influencia directa de la autoeficacia (Kurtovic et al., 2019).

La autoeficacia académica promueve conductas de regulación en aprendizaje vinculadas con la organización y la planificación (Alegre, 2014). Resulta interesante ver como la capacidad del discente para autorregular su aprendizaje, sumado a la autoeficacia académica son variables predictoras de aproximadamente el 43% de varianza del alcance en las metas educativas (Covarrubias-Abplaza et al., 2019).

Estrategias de disposición al estudio y autoeficacia académica.

El desarrollo teórico de las estrategias de disposición al estudio y la autoeficacia académica brindan una base sólida de conocimiento para establecer que estos constructos podrían explicar el comportamiento de los estudiantes para el éxito o fracaso académico. En particular, Neroni et al. (2019) mencionaron que en educación superior, especialmente en estudiantes de primer año, las estrategias de aprendizaje y las creencias que se tengan de las propias competencias son componentes inherentes del aprendizaje autorregulado, así, son variables críticas para alcanzar el éxito académico porque permiten: a) alcanzar objetivos, b) evitar conductas procrastinadoras (Iwamoto et al., 2017), c) adaptarse a la universidad (Van Rooij et al., 2018), d) tomar decisiones fácilmente para organizar y preparar el estudio y e) alcanzar mejores rendimientos académicos (Neroni et al., 2019; Roick & Ringeisen, 2018).

Hallazgos contemporáneos relacionan la autoeficacia percibida en situaciones académicas con las estrategias de autorregulación del aprendizaje para predecir no sólo el rendimiento académico o el desempeño escolar (Castellanos-Páez et al., 2017), sino también el bienestar psicológico de los alumnos (Paciello et al., 2016), el estrés académico (Chiu, 2014), o las actitudes que tienen muchos discentes hacia la investigación (Cassidy, 2015).

Un acontecimiento que pudo alterar las estrategias de estudio o aprendizaje y las creencias de autoeficacia en el alumnado fue la pandemia por el coronavirus (SARS-Co-2). Debido a la acelerada propagación del virus, países del Caribe y América Latina adoptaron modelos de educación *online*, dotando a los estudiantes de escasas herramientas tecnológicas que permitan desarrollar clases virtuales adaptadas a cada realidad (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020). El sistema de educación ecuatoriano también adoptó la modalidad virtual para salvaguardar la vida de estudiantes y docentes, y tratar de responder a las necesidades de formación en todos los niveles educativos. Desafortunadamente, el estudio realizado por Argandoña-Mendoza et al. (2020) concluyó que fue muy complicado garantizar un aprendizaje significativo por varias limitaciones encontradas, principalmente: (a) dificultades de acceso a medios tecnológicos e internet (sobre todo en IES públicas) y (b) falta de habilidades para desarrollar un estudio autodirigido o autónomo. Por otro lado, se estimó que las consecuencias de

la pandemia en educación básica y de bachillerato representan una pérdida de un 40% del aprendizaje en comparación a la educación presencial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Banco Interamericano de Desarrollo 2020).

De esta manera, en base a la información presentada, el objetivo general es determinar la relación entre las estrategias de disposición al estudio y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología Clínica. Por tanto, los objetivos específicos son: (1) evaluar la media de puntuación de las estrategias de disposición al estudio; (2) valorar la media de puntuación de autoeficacia académica; y (3) comparar las medias de puntuación de autoeficacia académica entre estudiantes de primeros (1ero a 4to semestre) y últimos años (5 a 8vo semestre).

II. Metodología

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo con un diseño no experimental correlacional y un corte transversal puesto que los instrumentos fueron aplicados por una sola ocasión en el mes de octubre. La muestra estuvo formada por un total de 224 universitarios (26.3% hombres, 73.7% mujeres; y el 49.6% de primeros años y el 50.4% de últimos años) con un promedio de 21 años (± 1.91) obtenidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Se trata de estudiantes de la carrera de Psicología Clínica de una universidad pública de la Provincia de Tungurahua, ciudad de Ambato – Ecuador que cumplieron con los siguientes criterios de selección: (1) tener al menos 18 años, (2) aceptar y mantener el deseo de participar de forma voluntaria en el estudio a través del consentimiento informado, y (3) tener un dispositivo (smartphone u ordenador) con conexión a internet para cumplimentar la evaluación.

En cuanto a los materiales utilizados, se desarrolló un cuestionario sociodemográfico ad hoc para conocer la edad, el sexo, el sector de domicilio y estado civil.

Por otro lado, se utilizó la versión adaptada de la Escala de Estrategias de Disposición al Estudio (EEDE) de Sáez-Delgado et al (2021) formada por 15 ítems con respuestas tipo Likert que permiten evaluar cuatro dimensiones (organización de los recursos materiales y ambientales, gestión del tiempo de estudio, establecimiento de objetivos académicos y orientación

a objetivos) que forman parte de las EDAE. Además, los autores refieren una confiabilidad según el estadístico de Alfa de Cronbach de 0.92.

Así también, se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) adaptada para estudiantes universitarios ecuatorianos por parte de Moreta-Herrera et al. (2021). Se trata de un instrumento con una estructura unifactorial de 7 ítems con respuestas en formato tipo Likert y una confiabilidad por consistencia interna de 0.89. Los autores reportan que a mayor puntuación mayor autoeficacia académica percibida.

El análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico informático con licencia abierta

Jamovi versión 2.2.5. Se trata de un interfaz gráfico de usuario (IGU) desarrollado a partir de lenguaje de programación en R por colaboradores de la Universidad de McMaster (Morillo-Alujas et al., 2021).

III. Resultados

Los resultados se presentan en base a los objetivos específicos para finalizar con el objetivo general

Análisis de la evaluación de la Escala de Estrategias de Disposición al Estudio

En la tabla 1, se procede a describir los resultados de la evaluación de las estrategias de disposición al estudio a nivel cuantitativo.

Tabla 1. Descripción cuantitativa de las estrategias de disposición al estudio

Dimensiones del EEDE					
Estadísticos	GTA	ORMA	EOA	OO	Total
n	224	224	224	224	224
Media	7.80	12.9	15.1	8.65	44.4
DE	2.75	3.03	3.60	2.35	9.32
Valor mínimo	3	4	5	3	15
Valor máximo	15	20	25	14	69

Nota: DE: desviación estándar; EEDE: Escala de estrategias de disposición al estudio; EOA: Establecimiento de objetivos académicos; GTA: Gestión del tiempo académico; n: muestra; OO: Orientación a objetivos; ORMA: Organización de recursos materiales y ambientales

Del total de los evaluados, la media de las dimensiones gestión del tiempo académico, organización de recursos materiales y ambientales, establecimiento de objetivos académicos y orientación a objetivos es de 7.80 (± 2.75), 12.9 (± 3.03), 15.1 (± 3.60) y 8.65 (± 2.35), respectivamente. La media de la puntuación global es de 44.4 (± 9.39) con un puntaje mínimo de 15 y un puntaje máximo de 69.

Análisis de la valoración de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas

En la tabla 2, se analizan los resultados a nivel cuantitativo de la autoeficacia académica

Tabla 2. Descripción cuantitativa de la puntuación de autoeficacia académica

Estadísticos	GTA
n	224
Media	7.80
DE	2.75
Valor mínimo	3
Valor máximo	15

Nota: DE: Desviación estándar, n: muestra

La media de puntuación de autoeficacia percibida en situaciones académicas es de 47.9 (± 12.6) con un valor mínimo de 9 y un valor máximo de 68.

Comparación de Autoeficacia Académica entre Primeros y Últimos Semestres

Al tratarse de una variable cualitativa nominal (respuestas tipo Likert) se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann de Withney para comparar las medias de puntuación entre los estudiantes que

están en primeros años y últimos años de formación. En la tabla 3 se describe la media, desviación estándar, los valores mínimos y máximos según cada subgrupo, mientras que, en la tabla 4 se presentan los resultados del contraste de dos medias independientes.

Tabla 3. Descriptivos cuantitativos según el año de formación del total de autoeficacia

	Subgrupo	Total Autoeficacia
n	Primeros años	111
	Últimos años	113
Media	Primeros años	45.5
	Últimos años	50.3
Desviación estándar	Primeros años	13.7
	Últimos años	11.0
Valores mínimos	Primeros años	9
	Últimos años	18
Valor máximo	Primeros años	68
	Últimos años	66

Nota: n: muestra

Tabla 4. Contraste de dos medias independientes

		Estadístico	P	Tamaño del efecto
Total autoeficacia	Mann-Whitney U	5020	0.005	0.200

Nota: La hipótesis que se puso a prueba fue lateral izquierda: $H_a \mu_{\text{Primeros semestres}} < \mu_{\text{últimos semestres}}$

Con un 95% de confianza, la media de puntuación de autoeficacia académica en estudiantes de últimos semestres (50.3) es significativamente mayor que la media de puntuación de los primeros años (45.5). El tamaño del efecto es pequeño (d de Cohen=0.20).

Por la naturaleza de las variables evaluadas (cualitativas ordinales) se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Rangos de Spearman para determinar la relación entre el total de la puntuación de estrategias de disposición al estudio y el total de autoeficacia académica (ver tabla 5).

Análisis de correlación entre Estrategias de Disposición al Estudio y Autoeficacia Académica

Tabla 5. Matriz de correlación

		Total estrategias de disposición al estudio	Tamaño del efecto
Total autoeficacia	Rho de Spearman p	0.449*** <.001	0.201

Nota: *** $p < .001$

Con un 95% de confianza, la media de puntuación de autoeficacia académica en estudiantes de últimos semestres (50.3) es significativamente mayor que la media de puntuación de los primeros años (45.5). El tamaño del efecto es pequeño (d de Cohen=0.20).

Por la naturaleza de las variables evaluadas (cualitativas ordinales) se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Rangos de Spearman para determinar la relación entre el total de la puntuación de estrategias de disposición al estudio y el total de autoeficacia académica (ver tabla 5).

Análisis de correlación entre Estrategias de Disposición al Estudio y Autoeficacia Académica

Con un 95% de confianza, se observa que existe una correlación positiva débil entre las estrategias de disposición al estudio y la autoeficacia académica con un tamaño del efecto pequeño ($\rho = 0,449$, $p < 0,001$, $\rho^2 = 0,201$).

IV. Discusión

El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre las estrategias de disposición al estudio (EDE) y la autoeficacia académica (AA) en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología Clínica. Para alcanzar el objetivo planteado se evaluó la media de puntuación de las EDE, reportando un valor de 44.4 ($\pm 9,32$). Asimismo, se valoró la media de puntuación de autoeficacia académica (AA) y se obtuvo un puntaje de 47,9 ($\pm 12,6$). Los valores obtenidos de la evaluación de cada variable permitieron realizar el análisis de correlación determinando que, existe una correlación positiva leve con un tamaño del efecto pequeño ($\rho = 0,449$, $p < 0,001$, $\rho^2 = 0,201$). Además, los resultados se complementaron a través de uso de contrastes de dos medias independientes. Así, se encontró que sí existieron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de AA entre estudiantes de primeros y últimos años de formación académica.

En base a los resultados enunciados se procede a discutir cada uno de los mismos.

Sobre los resultados de la evaluación de las estrategias de disposición al estudio, la búsqueda de artículos no arrojó resultados que permitan comparar los presentados en este estudio, sin embargo, se considera pertinente mencionar la investigación de Amaya et al. (2022) quienes evaluaron estrategias de autorregulación para aprender en adolescentes colombianos en la materia de matemáticas a través del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Burgos-Castillo et al., 2012). Los autores refieren que en la escala de estrategias de aprendizaje los discentes puntuaron con una media de 19,76, es decir, fue 2,24 puntos menos que la media establecida para dicho instrumento. Al respecto, los autores refieren que una posible causa para puntuar por debajo de la media se deba a la asignatura, ya que muchos alumnos prefieren mirar los apuntes antes que subrayar cuando se trata de números; esto sumado a la pandemia, tiene gran implicación en que no se utilicen estrategias como la organización, el ensayo, repaso de los contenidos o la elaboración de organizadores gráficos por la forma

de evaluar durante el confinamiento. Los estudiantes tuvieron más facilidades para desarrollar exámenes o pruebas de manera remota, causando una disminución en la frecuencia de uso de las diferentes estrategias para estudiar.

Respecto a la puntuación obtenida de autoeficacia académica (AA) la muestra evaluada reportó un puntaje de 47,9 ($\pm 12,6$). Estos resultados van en consonancia al estudio de Álvarez & Cobo-Rendón (2022), quienes reportaron una media de puntuación de 36,29 ($\pm 7,10$) equivalente a un nivel medio de autoeficacia en universitarios en tiempos de COVID-19. Los resultados presentados pueden compararse (con cautela), puesto que se utilizó el mismo instrumento de evaluación (EAPESA). Esto podría explicar que su nivel de autoeficacia ha ayudado a los alumnos a continuar con su trayectoria académica pese a las dificultades originadas durante y después del COVID.

Siguiendo esta misma línea, los hallazgos encontrados en el nivel de AA en estudiantes mexicanos de postgrado en Administración por Espinosa et al. (2020), muestran que un 71% de la muestra tiene un nivel alto de autoeficacia. Aunque, el estudio se llevó a cabo nuevamente durante la pandemia, tal parece que, la AA es un constructo que se fortaleció durante esta época (al mejorar el rendimiento académico en la mayoría de los estudiantes) y se mantuvo presente tras el retorno progresivo a las aulas de clase. En este sentido, la pandemia pudo haber incrementado sus creencias de éxito en el logro de metas académicas, porque como refiere Varela et al. (2022) las calificaciones de los estudiantes aumentaron cuantitativamente en un 18%, y la tasa de deserción estudiantil disminuyó, lo que reforzó sus pensamientos sobre sus propias capacidades académicas.

Por otro lado, la prueba no paramétrica U de Mann de Withney permitió evidenciar que estudiantes de últimos años tienen una mayor media de puntuación en AA que estudiantes de primeros años, así, podría decirse que sus creencias de autoeficacia son más altas. Estos resultados se sostienen en lo expuesto nuevamente por Espinosa et al. (2020) ya que determinaron que existen diferencias en las puntuaciones de AA según el programa educativo que siguen, la experiencia laboral y el semestre en el que se encuentran. Con respecto al semestre, se atribuye que aquellos alumnos de años superiores, al tener mayor conocimiento de su futura profesión sus creencias de alcanzar objetivos

académicos son más objetivos y reales en comparación a estudiantes de semestres inferiores que, podrían presentar dudas e inquietudes que pongan en juego sus propias capacidades para enfrentarse a actividades educativas. Otra posible interpretación de los resultados presentados podría argumentarse en base a lo expuesto por Álvarez-Pérez et al. (2021). Se cree que estudiantes de últimos semestres tienen un mayor compromiso académico porque están próximos a graduarse, por ende, se perciben como más capaces en las actividades que deben desarrollar en su quehacer académico, así, confían más en lo que pueden y deben hacer para graduarse, y continuar con su formación profesional.

Al revisar otros estudios en el área como el de Burgos & Salas (2020) se han reportado resultados contradictorios a los presentados en la presente investigación. Es decir, se encontró que estudiantes de primeros ciclos de formación universitaria presentan niveles más altos de autoeficacia en comparación a discentes de ciclos superiores. No hay una idea clara para explicar esta contradicción, sin embargo, habrá que analizar otro tipo de variables que pueden relacionarse negativamente con la AA como es la procrastinación académica.

Varias son las investigaciones que respaldan la relación entre las EDE y la AA. Las variables de estudio se relacionan entre sí, y han llegado a predecir otro tipo de constructos asociados al área académica, por ejemplo, se ha reportado que altos niveles de autoeficacia académica se relacionan con un mayor uso de estrategias de aprendizaje y un mejor rendimiento académico en adolescentes colombianos (Castellanos-Páez et al., 2017). De acuerdo con esto, un alumno que utiliza más estrategias para estudiar se siente seguro de lo que puede alcanzar en sus metas escolares, aumentando la probabilidad de tener un desempeño escolar superior a aquellos que utilizan menos estrategias de aprendizaje.

A propósito del desempeño escolar, Paciello et al. (2016) determinaron la influencia que tienen las creencias de autoeficacia, las estrategias de disposición al estudio y el rendimiento académico en el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer año. Los resultados presentados, sugieren que aquellos discentes altamente autoeficaces presentan mejores niveles de bienestar psicológico, porque utilizan más estrategias que les permitan estudiar y así obtener mejores calificaciones. Por el contrario, estudiantes con

niveles medios-bajos de autoeficacia auto percibida, obtienen peores calificaciones por la falta de uso de estrategias de estudio, lo que les genera malestar psicológico y preocupación.

Tomando en consideración que el presente estudio se realizó en universitarios de la carrera de Psicología Clínica, es prudente reportar los resultados de Rebolledo et al. (2020) quienes evaluaron las estrategias de disposición al estudio, la autoeficacia académica, la motivación intrínseca y extrínseca para determinar la relación e influencia en el rendimiento académico en estudiantes de ciencias de salud en Chile. Los resultados evidencian que las variables se correlacionan positivamente, y que, el modelo de regresión múltiple que incluye las creencias de AA, las EDE y la motivación explica el 89,1% de la aprobación en los alumnos.

Las relaciones reportadas pueden explicarse a partir de lo que se considera como aprendizaje autorregulado. Se trata de la capacidad de establecer objetivos académicos, dirigir, planificar y aprovechar el tiempo de estudio para dominar el propio aprendizaje en diferentes situaciones o contextos (Marcelo & Rijo, 2019).

Aunque en este estudio se analiza la relación de las EDE y la AA como dos variables independientes, es interesante cómo Villarreal-Fernández & Arroyave-Giraldo (2022) validan la escala MSLQ antes mencionada en la hipótesis específica 1. Esta escala se desarrolla en base a la teórica de Pintrich (1991), mismo que incluye a la motivación (intrínseca y extrínseca), las estrategias de aprendizaje o disposición al estudio, las creencias de autoeficacia, el valor de la tarea, la ansiedad y las creencias de control del aprendizaje como los componentes de un solo constructo denominado aprendizaje autorregulado. Por tanto, hay un argumento teórico que podría explicar la correlación positiva entre las EDE y la AA.

Para terminar y no por eso menos importante, las limitaciones del estudio en cuanto a la validez interna de los resultados, es conveniente mencionar que, aunque no se puede inferir una relación de causalidad entre variables independientes y dependientes por el diseño del estudio (no experimental – correlacional), como refiere Ramos – Galarza (2020) se plantearon objetivos medibles que fueron puestas a comprobación a través de estadísticos inferenciales. Es decir, se desarrolló un estudio que, aunque no aporta causa-efecto entre las

variables seleccionadas, informa de una correlación significativa que puede servir de base para estudios con enfoque experimental que garanticen antecesión, covariación, y un control adecuado de variables extrañas para rechazar explicaciones alternativas.

Por otra parte, sobre la validez externa y la posibilidad de generalizar los resultados se debe considerar que por la naturaleza de las variables (cualitativas ordinales) se utilizaron estadísticos no paramétricos como es la prueba U de Mann Whitney, T de Welch y la prueba de correlación de Spearman, así, los resultados deben ser interpretados con cautela ya que se limitan a responder objetivos en la muestra de estudio, mas no en la población.

Finalmente, se concluye que existe correlación directa entre estrategias de disposición al estudio y autoeficacia en población universitaria, esto es que mayores puntajes en el uso de estrategias de estudio, mayores puntajes en las creencias de autoeficacia. Dos variables íntimamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado, un constructo que debe ser tomado en cuenta como una capacidad que deben desarrollar los estudiantes para aprender de manera eficaz y significativa.

V. Referencias

- Alegre, A. A. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 101-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez, D. G., & Cobo-Rendón, R. C. (2022). Autoeficacia y satisfacción académica en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19. *Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes, 2022*, ISBN 978-9945-9313-9-6, págs. 131-137, 131-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498351>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., & Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educación*, 57(2), Article 2. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Amaya, I. D., Mahecha, J. C., & Conejo, F. (2022). Estrategias de autorregulación para el aprendizaje de la matemática en estudiantes de una institución educativa departamental en Colombia. *Unión - Revista Iberoamericana De Educación Matemática*, 18(64), Article 64. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/224>
- Argandoña-Mendoza, M. F., Ayón-Parrales, E. B., García-Mejía, R. O., Zambran-Zambrano, Y. A., & Barcia-Briones, M. F. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 819.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19 | Publications*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Burgos, K. S., & Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y representaciones*, 8(3), 25.
- Burgos-Castillo, E. A., Sánchez-Abarca, P. M., & Pino-Muñoz, M. (2012). *Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)*. <http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1544>
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Castellanos-Páez, V., Latorre -Velásquez, D. C., Mateus Gómez, S. M., & Navarro Roldán, C. P. (2017). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Chiu, S.-I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on taiwanese university student: A mediation model of learning self-Efficacy and social self-Efficacy. *Computers in Human*

- Behavior*, 34, 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.024>
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Self-regulation Learning and General Self-efficacy and their relation with Academic Goals in University Students. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Delgado-Domenech, B., Martínez -Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell, R. (2019). *La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios*. 15.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Espinosa, E. O. C., Ruiz, J. A. C., & Mercado, M. T. C. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, e567-e567. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Hervás-Torres, M. (2022). The impact of a peer-tutoring program to improve self-regulated learning. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/analesps.483211>
- Flores-Rivas, V. R., & Álvarez, G. M. (2020). Logros de aprendizaje, herramientas tecnológicas y autorregulación del aprendizaje en tiempos de Covid 19. *Journal of business and entrepreneurial studies: JBES*, 4(3), 102-109.
- García-Montero, I., & Bustos-Córdova, R. B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: Una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, 55, 3.
- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Bordner, R., & Chandler, P. (2017). Self-Regulated Learning as a Critical Attribute for Successful Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110207>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M., & Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: Revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), Article 2. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Marcelo, C., & Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Moreta-Herrera, R., Montes de Oca, C., Navarro Cuellar, L. F., & Villegas Villacrés, N. (2021). Validade fatorial com estimativa robusta da Escala de Autoeficácia Percebida Específica para Situações Acadêmicas (Eapesa) em estudantes universitários equatorianos. *Ciencias Psicológicas*, 15(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2153>
- Morillo-Alujas, A., Nadal, S., Blasco, A., & Zamora, M. (2021). Jamovi: Un nuevo (y fácil de usar) programa de estadística. Y gratis. *Suis*, 179, 30-31.
- Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H. J. M., Kirschner, P. A., & de Groot, R. H. M. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7.

- <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007>
- Núñez-Núñez, A. M. (2022). Estilos y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Psicología de la Ciudad de Ambato. *Veritas & Research*, 4(2), Article 2.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], & Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). What have we learnt?: *Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/34700>
- Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Fida, R. (2016). Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: A person-centred approach. *Personality and Individual Differences*, 99, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.083>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Pérez, L. F., Bueno, A., & Zambrano, L. L. (2021). Estrategias de Aprendizaje como factor determinante en el desempeño académico. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 96, 165-185.
- Pérez -Villalobos, M. V., Valenzuela -Castellanos, M. F., Díaz - Mujica, A., González-Pianda, J. A., & Núñez Pérez, J. C. (2010). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441-449. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.deae>
- Pintrich, P. R. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Rebolledo, J. P., Fasce, E., Narváez, C. G., & Vega, J. A. (2020). Tipos y Niveles de Motivación Académica, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de plan común de carreras de salud de una Universidad Privada. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 17(1), 3.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2018). Students' math performance in higher education: Examining the role of self-regulated learning and self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 65, 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.018>
- Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sáez-Delgado, F., Bustos Navarrete, C., Lobos Peña, K., Mella-Norambuena, J., & Díaz Mujica, A. (2021). Escala de estrategias de disposición al estudio en universitarios: Propiedades psicométricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e08.3253>
- Sáez-Delgado, F., Bustos Navarrete, C., Lobos Peña, K., Mella-Norambuena, J., Díaz Mujica, A., Sáez-Delgado, F., Bustos Navarrete, C., Lobos Peña, K., Mella-Norambuena, J., & Díaz Mujica, A. (2021). Escala de estrategias de disposición al estudio en universitarios: Propiedades psicométricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e08.3253>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), Article 156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Varela, S. E. M., Vega, L. E. G., Gil, F. J. A., Herrera, J. M. V., & Morales, H. D. (2022). Impact of the COVID 19 pandemic on the student's academic performance

- at the School of Engineering—Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Campus. *DYNA: Revista de La Facultad de Minas. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín*, 89(222), 38-47.
- Villarreal-Fernández, J. E., & Arroyave-Giraldo, D. I. (2022). Adaptación y validez de la escala de motivación del Motivated Scale Learning Questionnaire (MSLQ) en universitarios colombianos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), Article 56. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4394>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). Handbook of research on teaching. En *The teaching of learning strategies* (pp. 315-327). Macmillan.
- Zambrano-Matamala, C., Díaz-Mujica, A., Perez-Villalobos, M. V., Rojas-Díaz, D., Zambrano-Matamala, C., Díaz-Mujica, A., Perez-Villalobos, M. V., & Rojas-Díaz, D. (2020). Analysis of self-regulation strategies in pedagogy students from a Chilean university. *Formación universitaria*, 13(5), 223-232. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500223>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>