



## ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SATISFACCIÓN ACADÉMICA,  
FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y APOYO SOCIAL COMO PREDICTORES DE LA  
DISPOSICIÓN PARA EL ESTUDIO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA

**Línea de investigación:**  
**Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Psicología

### **Autora**

Flores Vásquez, María Elizabeth

### **Asesora**

Vásquez Vega, Eda Jeanette

ORCID: 0000-0001-9144-0105

### **Jurado**

Montes de Oca Serpa, Jesús Hugo

Capa Luque, Walter

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

**Lima - Perú**

**2025**

# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SATISFACCIÓN ACADÉMICA, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y APOYO SOCIAL COMO PREDICTORES DE LA DISPOSICIÓN PARA EL ESTUDIO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

---

## INFORME DE ORIGINALIDAD

---



## FUENTES PRIMARIAS

---

1	<b>repositorio.unfv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
2	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
3	<b>www.researchgate.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
4	<b>www.coursehero.com</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
5	<b>1library.co</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
6	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
7	<b>sedici.unlp.edu.ar</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>www.slideshare.net</b>		



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SATISFACCIÓN ACADÉMICA,  
FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y APOYO SOCIAL COMO PREDICTORES DE LA  
DISPOSICIÓN PARA EL ESTUDIO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA

**Línea de investigación:**

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Psicología

**Autora**

Flores Vásquez, María Elizabeth

**Asesora**

Vásquez Vega, Eda Jeanette

ORCID: 0000-0001-9144-0105

**Jurado**

Montes de Oca Serpa, Jesús Hugo

Capa Luque, Walter

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

**Lima – Perú**

**2025**

**Dedicatoria**

La presente está dedicada a mis seres queridos quienes me apoyaron en alcanzar mis sueños.

### **Agradecimientos**

A mi estimada asesora quien mediante su orientación paciente y rigurosa durante todo el proceso de investigación me ayudó a culminar el presente trabajo.

## ÍNDICE

Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I      Introducción.....	10
1.1    Planteamiento del problema.....	10
1.2    Descripción del problema .....	14
1.3    Formulación del problema .....	17
1.4    Antecedentes .....	17
1.5    Justificación de la investigación .....	20
1.6    Limitaciones de la investigación.....	22
1.7    Objetivos .....	24
1.8    Hipótesis.....	25
II      Marco Teórico .....	26
2.1    Marco conceptual.....	26
2.1.1    Estrategias de aprendizaje.....	26
2.1.2    Satisfacción académica .....	34
2.1.3    Funcionamiento familiar.....	42
2.1.3    Apoyo social percibido .....	48
2.1.4    Disposición para el estudio .....	51
III     Método.....	57
3.1    Tipo de investigación .....	57
3.2    Población y muestra .....	58
3.2    Operacionalización de variables .....	60
3.3    Instrumentos.....	62
3.4    Procedimientos.....	67

3.5	Análisis de datos .....	68
3.6	Consideraciones éticas .....	68
IV	Resultados.....	70
V	Discusión de resultados .....	81
VI	Conclusiones.....	92
VII	Recomendaciones .....	93
VIII	Referencias .....	94
IX	Anexos.....	109
	Anexo A. Matriz de consistencia .....	109
	Anexo B. Consentimiento Informado .....	111
	Anexo C. Instrumentos .....	112

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Características sociodemográficas de la muestra.	31
Tabla 2.	Cuadro de operacionalización de las variables.	32
Tabla 3.	Confiabilidad de las escalas del Inventory de Estrategias de Aprendizaje.	35
Tabla 4.	Confiabilidad de la Escala de Apoyo Social Percibido.	38
Tabla 5.	Confiabilidad de la Escala de Disposición para el Estudio.	39
Tabla 6.	Ánalisis de normalidad de las variables de estudio.	43
Tabla 7.	Correlación entre la Disposición para el estudio y las Estrategias de aprendizaje.	44
Tabla 8.	Correlación entre la Disposición para el estudio y la Satisfacción académica.	46
Tabla 9.	Correlación entre la Disposición para el estudio y el Funcionamiento familiar.	48
Tabla 10.	Correlación entre la Disposición para el estudio y el Apoyo social percibido.	50
Tabla 11.	Modelo de regresión múltiple de las estrategias para la disposición para el estudio.	52
Tabla 12.	Coeficientes del modelo de regresión múltiple de las estrategias para la Disposición para el estudio.	53

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 Gráfico de regresión lineal entre la Disposición para el estudio y las Estrategias de aprendizaje .....	72
Figura 2 Gráfico de regresión lineal entre Disposición para el estudio y la Satisfacción académica.....	74
Figura 3 Gráfico de regresión lineal entre Disposición para el estudio y Funcionamiento familiar.....	76
Figura 4 Gráfico de regresión lineal entre Disposición para el estudio y Apoyo social percibido .....	78

## Resumen

El presente estudio tuvo el objetivo de identificar si las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022. Corresponde al diseño asociativo de tipo explicativo. Como instrumentos se emplearon el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio, la Escala de satisfacción académica, el Apgar Familiar, la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido y la Escala de Estrategias de Disposición al Estudio. Participaron 396 estudiantes universitarios, siendo el 31.1 % masculino, 68.9% féminas, de edades entre 19 a 31 años ( $M = 21.78$ ;  $DE = 2.01$ ). El modelo, exceptuando el funcionamiento familiar, explica el 54 % de la varianza de la Disposición para el estudio y es estadísticamente significativo. Se consideran como variables predictivas relevantes a las estrategias de aprendizaje, principalmente las. Estrategias de control y consolidación, la satisfacción académica y el apoyo social percibido.

*Palabras clave:* disposición, familia, estrategias, estudio.

## Abstract

The present study had the objective of identifying if learning strategies, academic satisfaction, family functioning and social support are predictive factors of the willingness to study of university students from an educational institution in Lima, 2022. It corresponds to the associative design of explanatory type. As instruments, the Inventory of Learning and Study Strategies, the Academic Satisfaction Scale, the Family Apgar, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, and the Scale of Strategies of Willingness to Study were used. 396 university students participated, being 31.1% male, 68.9% female, aged between 19 and 31 years ( $M = 21.78$ ;  $SD = 2.01$ ). The model, except for family functioning, explains 54% of the variance of the Disposition for the study and is statistically significant. Predictive variables are considered relevant to learning strategies, mainly the. Control and consolidation strategies, academic satisfaction, and perceived social support.

*Key words:* disposition, family, strategies, study.

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Planteamiento del problema

La educación superior juega un papel fundamental en la sociedad actual, brindando a los individuos la oportunidad de expandir sus conocimientos y habilidades, permitiendo comprender y dominar conceptos y teorías abstractas, lo que contribuye a un mayor entendimiento de sus comunidades y del mundo en general. La importancia de la educación superior ha llevado a que se busque ampliar su alcance, un acceso equitativo y mejore la calidad de enseñanza, como es señalado en la agenda 2030 de las metas de la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 2022). Es importante destacar que la educación superior no solo beneficia el desarrollo del individuo, sino también contribuye al progreso o avance de sociedades en conjunto, puesto que se generan profesionales productivos y de calidad, lo que a su vez impulsa el crecimiento económico y les permite hacer contribuciones de valor a sus comunidades (ONU, 2022).

Por ello que muchos estudiantes se encuentran en constante demanda por lograr sus objetivos, ya que significa un cambio de vida, todo ello puede generar estrés culminando con la deserción y otros problemas, afectando incluso su salud mental (Agnafors et al., 2021). Por lo tanto, es fundamental realizar estudios que profundicen en los aspectos psicosociales que influyen en la disposición de los universitarios para dedicarse al estudio, ya que esto puede tener implicaciones en su rendimiento académico, logros y bienestar general.

Dentro de estas variables, destaca la disposición para el estudio, entendida como el conjunto de pasos, creencias y procesos, que lleva al desarrollo adecuado de las tareas y asignaturas (Sáez et al., 2018). Caracteriza la autonomía del estudiante, su búsqueda de automotivarse continuamente, el autocontrol frente a otras actividades placenteras poco

productivas (Broadbent y Poon, 2015). Esta permite analizar qué tan dispuestos a estudiar están y como lo hacen.

Para comprender mejor qué factores inciden en la disposición para el estudio de los alumnos, se han considerado diversas variables psicológicas como predictores. Uno de los factores clave que se ha explorado en este contexto son las estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son métodos, enfoques y técnicas que los estudiantes utilizan para adquirir, organizar y recordar información. Estas estrategias están relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes emplean en su búsqueda de conocimiento. Según Theobald (2021), las estrategias de aprendizaje están centradas en la adquisición y recuperación de conocimientos, lo que implica que los estudiantes no solo deben asimilar información, sino también desarrollar habilidades para recordar y aplicar ese conocimiento de manera efectiva.

La relación entre las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio es significativa. Los estudiantes que poseen estrategias de aprendizaje más desarrolladas tienden a mostrar una mayor disposición para el estudio. Esto se debe a varias razones. Las estrategias de aprendizaje efectivas permiten a los estudiantes aprovechar al máximo los recursos disponibles, como materiales de estudio, libros de texto y recursos en línea. Esto facilita el proceso de estudio y promueve un aprendizaje más eficiente. Asimismo, las estrategias de aprendizaje implican la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Esto fomenta la autonomía y la autorregulación, lo que a su vez se relaciona con una mayor disposición para el estudio.

El uso de estrategias de aprendizaje efectivas, como resumir, elaborar mapas conceptuales o realizar ejercicios de práctica, promueve una comprensión más profunda y una mejor retención de la información. Esto puede aumentar la confianza y la disposición de los

estudiantes para involucrarse en el estudio. Los estudiantes que emplean estrategias de aprendizaje tienen herramientas para enfrentar desafíos académicos. Esto les permite abordar situaciones difíciles con confianza y perseverancia, lo que puede aumentar su disposición para el estudio incluso en situaciones adversas.

La satisfacción académica desempeña un papel fundamental en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y puede influir significativamente en su compromiso y rendimiento escolar. Según Puklek y Podlesek (2019), la satisfacción académica se refiere a todos los aspectos del bienestar y el disfrute que los estudiantes perciben en su entorno educativo. Cuando los estudiantes se sienten satisfechos con su experiencia académica, están más motivados, participan de manera activa y están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en sus estudios.

Uno de los factores que influyen en la satisfacción académica es la calidad de la experiencia educativa, que incluye la interacción con profesores, la disponibilidad de recursos, la organización del currículo y, en el contexto actual, la tecnología utilizada para el aprendizaje en línea. Durante la pandemia de COVID-19, la educación en línea se convirtió en la norma en muchas partes del mundo, lo que tuvo un impacto significativo en la satisfacción académica de los estudiantes.

Ventura-León et al. (2020) señalan que uno de los factores clave que contribuyó a la reducción de la satisfacción académica durante la pandemia fue la calidad de la conectividad y la tecnología utilizada para el aprendizaje en línea. Los problemas de conectividad, la falta de acceso a dispositivos adecuados y la adaptación repentina a un entorno de aprendizaje en línea pueden haber llevado a una experiencia menos satisfactoria para muchos estudiantes. Las interrupciones en la conexión a Internet, las dificultades técnicas y la falta de interacción cara

a cara con profesores y compañeros pueden haber disminuido la calidad de la experiencia educativa percibida.

Es importante destacar que la satisfacción académica no solo se relaciona con la tecnología, sino que también abarca aspectos más amplios de la experiencia de aprendizaje, como el apoyo emocional, la claridad de los objetivos y las expectativas, y la sensación de pertenencia a la comunidad educativa. Por lo tanto, abordar la satisfacción académica durante la pandemia y en situaciones de aprendizaje en línea requiere un enfoque integral que considere tanto los aspectos tecnológicos como los aspectos socioemocionales y pedagógicos.

Respecto al funcionamiento familiar en un estudio reciente, Vásquez (2020) argumenta que la familia y las personas más cercanas son importantes en el entorno educativo pues ante alguna duda, situación o problema ellos estarán para ayudarnos o agenciarnos. El apoyo social, además de la familia, incluye a los amigos cercanos y personas significativas que a veces suplen o brindan mayor apoyo que los propios familiares cercanos (Rathakrishnan et al., 2022). Un ambiente familiar estable y un adecuado apoyo social pueden brindar un respaldo emocional y práctico que favorezca el éxito académico, ya que los estudiantes se sienten motivados.

Por lo tanto, este estudio pretende explorar la relación entre las estrategias de aprendizaje, la satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social como posibles predictores de la disposición para el estudio en estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima. Los resultados obtenidos pueden proporcionar información valiosa para diseñar intervenciones y programas de apoyo que promuevan una disposición positiva hacia el estudio, mejorando así el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes universitarios.

## 1.2. Descripción del problema

En el año 2022, el mundo se encontraba inmerso en un contexto sumamente especial y desafiante, marcado de manera predominante por la persistente presencia de la pandemia del SARS-CoV-2 (Martínez y Planella, 2024). Esta crisis sanitaria global no solo alteró la salud pública y la vida cotidiana de las personas, sino que también desencadenó una serie de efectos que transformaron profundamente diversos aspectos de la sociedad. Uno de los campos que experimentó una metamorfosis significativa fue el ámbito educativo.

En esta época, tanto a nivel internacional como en países específicos como el Perú, se llevó a cabo una transición abrupta hacia la educación completamente virtual. Esta transición no fue precisamente suave, y muchas instituciones, en especial las de carácter estatal, se encontraron con desafíos sustanciales. Estos desafíos abarcaron desde la falta de preparación en términos de estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos hasta la adaptación a nuevos formatos y medios de enseñanza.

El Ministerio de Educación del Perú, en su informe del año 2021, documentó los retos y obstáculos que enfrentaron tanto docentes como estudiantes en este proceso de cambio. La educación virtual, antes vista como una herramienta complementaria, se convirtió en la norma, exigiendo una rápida adaptación y una revisión profunda de los métodos de enseñanza. La conectividad limitada en algunas zonas del país y la falta de acceso a dispositivos tecnológicos se convirtieron en barreras adicionales que requirieron soluciones creativas por parte de las autoridades educativas y las comunidades escolares.

Sin embargo, la influencia de la pandemia no se limitó al ámbito educativo. A nivel económico, se observaron impactos significativos, incluyendo el cierre de negocios, la pérdida de empleos y la disminución de la actividad económica en general. Las medidas de confinamiento y restricciones de movimiento destinadas a contener la propagación del virus

afectaron a una amplia gama de sectores, desde la hostelería hasta el turismo, y tuvieron un impacto duradero en la economía peruana.

En el ámbito social, la pandemia también desencadenó una serie de cambios. La convivencia forzosa con la familia debido a las cuarentenas y el distanciamiento social generaron nuevas dinámicas en los hogares peruanos. La falta de actividades de ocio, como eventos culturales, deportes y reuniones sociales, cambió la forma en que las personas interactuaban y pasaban su tiempo libre. La salud mental y el bienestar emocional se convirtieron en preocupaciones crecientes a medida que las personas enfrentaban el estrés y la incertidumbre asociados con la pandemia.

En lo que refiere a los jóvenes, un estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) refiere que el 73% a nivel mundial ha sido afectado por el cierre de los establecimientos educativos, además del 44% de ellos han buscado alternativas de formación superior en línea. En el contexto peruano, la situación de los jóvenes durante la pandemia ha seguido una tendencia similar a nivel mundial, pero con algunas particularidades y desafíos propios. Según un estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 2020, se evidenció que el 73% de los jóvenes en todo el mundo se vieron afectados por el cierre de los establecimientos educativos debido a la pandemia. Sin embargo, en Perú, esta situación se tradujo en una interrupción abrupta de la impartición de clases presenciales como parte de las medidas de cuarentena implementadas para contener la propagación del virus.

En el Perú, el Ministerio de Educación reportó un preocupante aumento en el ausentismo y la deserción académica durante el ciclo 2020-1 y el ciclo 2020-2. En concreto, se registró un ausentismo del 22.3% en el primer ciclo y un 18.9% en el segundo ciclo, lo que refleja el impacto significativo que tuvo la pandemia en el acceso a la educación de los jóvenes.

peruanos. Esto no solo afectó su desarrollo académico, sino también su futuro económico y profesional.

La pandemia de COVID-19 trajo consigo una serie de desafíos significativos para los jóvenes peruanos que tuvieron que adaptarse a la educación en línea. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022), esta transición repentina a clases virtuales planteó diversos obstáculos que afectaron tanto la dinámica de aprendizaje como la vida social y emocional de los estudiantes en Perú.

En primer lugar, la forma en que los jóvenes recibían sus clases cambió drásticamente. La interacción en el aula se reemplazó por videoconferencias y plataformas en línea, lo que requirió una adaptación rápida por parte de estudiantes y profesores. Esta transición alteró las expectativas sobre lo que podían aprender y cómo lo hacían, lo que a su vez afectó su motivación y compromiso con el proceso educativo. La falta de contacto directo y la interacción cara a cara con sus profesores y compañeros también influyó en la calidad de la educación y en la experiencia de aprendizaje de los jóvenes.

Además de los desafíos pedagógicos, la pandemia tuvo un impacto en la socialización de los estudiantes. La reducción drástica de las interacciones cara a cara limitó las oportunidades de socialización, lo que puede afectar negativamente el desarrollo social y emocional de los jóvenes. Las relaciones interpersonales son fundamentales para el crecimiento personal y la construcción de habilidades sociales, y la falta de interacciones sociales significativas puede tener consecuencias a largo plazo.

En cuanto a la tecnología, la adaptación a las plataformas virtuales y la gestión de tecnologías fueron obstáculos adicionales para muchos estudiantes peruanos. No solo tuvieron que aprender a utilizar nuevas herramientas tecnológicas, sino que también se enfrentaron a problemas relacionados con la conectividad y la disponibilidad de dispositivos. La brecha

digital se hizo evidente, ya que no todos los estudiantes tenían acceso a recursos tecnológicos adecuados o a una conexión a Internet confiable. Esto limitó su participación efectiva en la educación en línea y agravó las desigualdades educativas existentes en el país.

### **1.3. Formulación del problema**

#### ***1.3.1 Problema general***

¿Las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022?

#### ***1.3.2 Problemas específicos***

¿Cuál es la relación entre la disposición para el estudio y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?

¿Cuál es la relación entre disposición para el estudio y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?

¿Cuál es la relación la disposición para el estudio y funcionamiento familiar de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?

¿Cuál es la relación entre la disposición para el estudio y apoyo social percibido de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?

### **1.4. Antecedentes**

#### ***1.4.1 Antecedentes internacionales***

Hairi et al. (2021) investigaron con el objetivo de determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre la disposición para el estudio, desde el plano motivacional. Participaron 408 estudiantes de nivel secundaria elegidos de manera aleatoria, a los cuales se

les aplicó el Cuestionario de Estrategias Motivadoras para el Aprendizaje (MSLQ). El estudio fue cuantitativo y predictivo, empleándose análisis de regresión múltiple. Los resultados permitieron demostrar la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre la disposición para el estudio ( $R^2 = .366, p = .00$ ), además de la relación de componentes afectivos, de expectativa y valor sobre la relación causal. Esto permitió ratificar, en conclusión, la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje sobre la disposición para el estudio de los escolares.

Santos e Inácio (2021) investigaron la capacidad predictiva de las estrategias de aprendizaje sobre la disposición para el estudio en estudiantes de secundaria. Participaron 261 estudiantes de un centro privado de Bahía en Brasil, de ambos sexos, sobre un método cuantitativo, no experimental y observacional de alcance predictivo, teniendo como medidas a la EMAPRE y EAVAP-EF. Con los resultados demostraron que las estrategias de aprendizaje orientadas a los objetivos de dominio y la no evitación del desempeño fueron las que predijeron en un 33% a la disposición para el estudio ( $t_{(OD)} = 9.12, t_{(NED)} = -4.58, p < .001$ ). Sobre esta base, se recomendó continuar profundizando en estudios que tomen esas vertientes de las estrategias de aprendizaje y las contrasten con otras que permitan obtener un mayor potencial explicativo de la disposición para el estudio.

Giménez-Dasi et al. (2020) evaluaron los efectos del confinamiento sobre la disposición hacia el estudio, tomando como predictor al apoyo familiar desde los padres. Participaron 167 familias con niños de 3 a 11 años, con un método cuantitativo y diseño no experimental de medidas repetidas en un período de seis semanas, aplicando la Escala SENA. Los resultados reflejaron que la disposición para el estudio disminuyó, a pesar del soporte familiar de los padres ( $F_{(1, 60)} = 24.74, p < 0.001, \eta^2_{(p)}=0.08$ ). Se concluyó que la experiencia de pandemia pudo haber sido interviente en dicha disposición y se recomendó emplear muestras más representativas para comprobarlo en estudios observacionales.

Rodríguez-Prieto et al. (2019) investigaron los efectos del apoyo social como componente de la inteligencia emocional sobre la disposición para el estudio en estudiantes españoles. Participaron 68 estudiantes de ambos sexos, sobre un método cuantitativo, no experimental y transversal de alcance predictivo. Los resultados mostraron que los estudiantes con mayor apoyo social en función de los demás mostraron mayor disposición para el estudio en alrededor del 8.41% ( $r = .29, p < .001$ ). No obstante, señalaron que estos resultados no fueron determinantes a largo plazo ni representativos sobre la muestra de estudio, al ser baja la relación causal y su impacto predictivo.

#### ***1.4.2 Antecedentes nacionales***

Avilés (2021) analizó el impacto de la satisfacción académica sobre la disposición para el estudio, comprendiéndola desde el componente motivacional. Participaron 466 estudiantes de Ica y Lima, de ambos sexos, sobre un enfoque cuantitativo y un tipo de investigación básica, no experimental y observacional, empleando la Escala EMA y la Escala de Satisfacción Académica. Los resultados mostraron que hasta un 21.34% la satisfacción académica lograría explicar la disposición para el estudio ( $\rho = .462, p = .00$ ). Sobre esta base, se recomendó ampliar la muestra y observar en grupos más representativos el fenómeno de estudio.

Correa y Reyes (2019) desarrollaron un estudio en un instituto de Lima, el objetivo fue evaluar el funcionamiento familiar y la disposición para el estudio. Participaron de 137 estudiantes, de entre 16 y 29 años, de ambos sexos. Emplearon como instrumentos el APGAR y la Escala de Disposición para el Estudio. Encontraron que el 60.58% presentan un nivel de funcionalidad familiar, un 51.09% de nivel promedio de disposición, así como una relación directa de  $\rho = .389$  ( $p < .001$ ). Se concluye que a mayor funcionalidad en el hogar una mayor disposición para realizar las actividades académicas de los estudiantes del instituto.

### **1.5. Justificación de la investigación**

En el ámbito de la investigación científica, el nivel teórico desempeña un papel esencial al identificar áreas de conocimiento que requieren una mayor exploración y estudio. En este contexto, se destaca la necesidad de investigar la disposición para el estudio en estudiantes universitarios. Esta necesidad se justifica por varias razones importantes.

En primer lugar, es importante señalar que la disposición para el estudio es un factor crítico que influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y en su éxito en la educación superior. Sin embargo, a pesar de su importancia, se ha observado una notoria falta de investigación en esta área específica, especialmente cuando se trata de estudiantes universitarios. La literatura científica ha abordado la disposición para el estudio en contextos educativos más generales, pero existe una brecha notable en lo que respecta a su aplicación y relevancia específica para estudiantes universitarios.

La ausencia de estudios previos en esta área plantea interrogantes sobre cómo los factores que influyen en la disposición para el estudio pueden variar en el contexto de la educación superior. Los desafíos y las demandas académicas que enfrentan los estudiantes universitarios son únicos y, por lo tanto, pueden requerir un enfoque más específico en términos de investigación. Comprender cómo la disposición para el estudio se relaciona con el rendimiento académico y el éxito en la universidad es de vital importancia tanto para los educadores como para los propios estudiantes.

Además, la necesidad de esta investigación se ve acentuada por la falta de enfoques multivariantes en estudios previos sobre la disposición para el estudio en estudiantes universitarios. El uso de enfoques multivariantes permite examinar múltiples factores simultáneamente y comprender cómo interactúan entre sí. Esto puede proporcionar una visión

más completa y precisa de la disposición para el estudio en este grupo de población, teniendo en cuenta la complejidad de las variables involucradas.

A nivel metodológico, uno de los objetivos clave de esta investigación fue evaluar las relaciones causales entre las variables que se consideraron como predictores de la disposición para el estudio. Este enfoque se basa en la premisa de que existen relaciones significativas y direccionales entre las variables que influyen en la disposición de los estudiantes para estudiar. Para lograr esto, se utilizaron procedimientos estadísticos adecuados y recomendados, lo que permitió poner a prueba las relaciones hipotetizadas en función de los contenidos teóricos establecidos (Ato et al., 2013).

La elección de evaluar relaciones causales es fundamental porque permite comprender no solo la asociación entre las variables, sino también la dirección en la que operan estas relaciones. Esto significa que se busca no solo identificar la correlación entre factores, sino también entender cómo uno afecta al otro y en qué medida. En el contexto de la disposición para el estudio, esto podría implicar determinar si ciertos factores, como el apoyo familiar o las estrategias de aprendizaje, causan un aumento o disminución en la disposición de un estudiante para estudiar.

Los procedimientos estadísticos utilizados en esta investigación involucraron análisis de regresión. Estos métodos permiten examinar las relaciones entre múltiples variables y, lo que es más importante, identificar cuáles de estas variables tienen un impacto significativo en la disposición para el estudio y en qué medida. Esto puede proporcionar información valiosa para los educadores y los responsables de la toma de decisiones en el ámbito académico, ya que les permite comprender cuáles son los factores clave que deben abordarse para mejorar la disposición de los estudiantes para estudiar.

Desde una perspectiva práctica y social, la investigación en cuestión adquiere un valor significativo. Los resultados potenciales no se limitan al ámbito académico, sino que tienen un impacto directo en la vida de los estudiantes universitarios y en la calidad de la educación superior en su conjunto.

Los hallazgos de este estudio pueden ser el punto de partida para la implementación de intervenciones y programas de apoyo específicos diseñados para potenciar la disposición para el estudio en estudiantes universitarios. Esto implica una traducción directa de los resultados a la práctica educativa, brindando soluciones concretas a un desafío real en el entorno académico.

En concreto, estas intervenciones podrían abarcar una amplia gama de estrategias. Por ejemplo, podrían enfocarse en el desarrollo de habilidades de aprendizaje más efectivas, proporcionando a los estudiantes herramientas concretas para abordar sus estudios de manera más eficiente. Asimismo, podrían incluir iniciativas destinadas a promover y fortalecer el funcionamiento familiar, reconociendo el papel crucial que este desempeña en el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Además, se abre la posibilidad de fomentar un entorno de apoyo social más robusto para los estudiantes. Esto implica crear espacios y oportunidades para la interacción entre compañeros, la colaboración en proyectos y el intercambio de recursos y conocimientos. Un entorno social positivo y enriquecedor puede ser un factor determinante en la disposición de los estudiantes para dedicarse al estudio de manera más comprometida y efectiva.

## **1.6. Limitaciones de la investigación**

Debido a que la muestra fue de tipo no probabilística, los resultados del estudio no se pueden generalizar en la población de estudiantes universitarios (Ato et al., 2013). La elección de una muestra no probabilística en un estudio de investigación es una consideración

importante que tiene implicaciones significativas para la generalización de los resultados. En el contexto de la frase mencionada, la muestra no probabilística significa que los participantes se seleccionaron de manera no aleatoria, lo que puede tener limitaciones en términos de representatividad y aplicabilidad de los resultados a una población más amplia, como la población de estudiantes universitarios en su conjunto. Aquí, vamos a ampliar sobre las implicaciones de utilizar una muestra no probabilística y por qué los resultados del estudio pueden no generalizarse a la población de estudiantes universitarios en general.

**Falta de aleatoriedad:** En una muestra no probabilística, la selección de participantes no se basa en un proceso aleatorio o probabilístico, lo que significa que no todos los miembros de la población tienen igual oportunidad de ser incluidos en el estudio. En cambio, los participantes pueden seleccionarse de manera conveniente, por acceso o disponibilidad, o según otros criterios no aleatorios. Esto puede introducir sesgos en la muestra, ya que ciertos grupos de personas pueden estar subrepresentados o sobrerepresentados.

**Limitaciones en la representatividad:** Debido a la falta de aleatoriedad en la selección de la muestra, es difícil garantizar que los participantes sean representativos de toda la población de estudiantes universitarios. Esto significa que los resultados del estudio pueden reflejar las características y las experiencias de un grupo específico de estudiantes, pero no necesariamente se pueden aplicar a estudiantes de diferentes regiones geográficas, niveles académicos, disciplinas de estudio u otras características demográficas.

**Amenazas a la validez externa:** La validez externa de un estudio se refiere a la capacidad de generalizar los resultados a poblaciones más amplias o a otros contextos. En el caso de una muestra no probabilística, la validez externa puede verse comprometida, ya que es difícil extrapolar los resultados más allá de la muestra específica utilizada en el estudio. Esto limita

la capacidad de hacer afirmaciones generales sobre la población de estudiantes universitarios en su conjunto.

Necesidad de cautela en la interpretación: Los investigadores y los lectores deben ser cautelosos al interpretar los resultados de un estudio basado en una muestra no probabilística. Es importante reconocer las limitaciones inherentes a la muestra y evitar hacer afirmaciones excesivas o generales sobre la población en función de estos resultados. En su lugar, los resultados pueden considerarse como un indicio preliminar que puede requerir investigaciones adicionales con muestras más representativas.

## 1.7. Objetivos

### 1.7.1 *Objetivo general*

Identificar si las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

### 1.7.2 *Objetivos específicos*

Determinar la relación entre la disposición para el estudio y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

Determinar la relación entre disposición para el estudio y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

Determinar la relación entre la disposición para el estudio y funcionamiento familiar en estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

Determinar la relación entre la disposición para el estudio y apoyo social percibido en estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

## 1.8. Hipótesis

### 1.8.1 *Hipótesis general*

Las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

### 1.8.2 *Hipótesis específicas*

Existe una relación directa entre la disposición para el estudio y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

Existe una relación directa entre la disposición para el estudio y la satisfacción académica de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

Existe una relación directa entre la disposición para el estudio y el funcionamiento familiar de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

Existe una relación directa entre la disposición para el estudio y el apoyo social percibido de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Marco conceptual

#### 2.1.1 *Estrategias de aprendizaje*

Las estrategias de aprendizaje son enfoques y métodos que los individuos utilizan para adquirir, procesar y retener conocimiento de manera efectiva. Estas estrategias pueden variar ampliamente y se basan en diversas teorías filosóficas y psicológicas que abordan la naturaleza del aprendizaje y la cognición. Aquí, exploraremos algunas de las bases filosóficas clave que subyacen a las estrategias de aprendizaje:

El constructivismo es una perspectiva filosófica que sostiene que el conocimiento se construye activamente en la mente del aprendiz a medida que interactúa con el entorno y procesa la información. Desde esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje se centran en la construcción activa del conocimiento a través de la exploración, la reflexión y la participación activa en el proceso de aprendizaje.

El empirismo argumenta que el conocimiento se deriva de la experiencia sensorial y la observación directa. Las estrategias de aprendizaje basadas en el empirismo tienden a enfocarse en la observación, la recopilación de datos y la experimentación como medios para adquirir conocimiento.

El racionalismo defiende que el conocimiento se deriva de la razón y la lógica, más que de la experiencia sensorial. Las estrategias de aprendizaje basadas en el racionalismo pueden enfatizar la resolución de problemas, el razonamiento lógico y el pensamiento crítico como formas de adquirir y aplicar el conocimiento.

Desde el pragmatismo, se centra en la utilidad y la aplicación práctica del conocimiento. Las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva pragmática tienden a enfocarse en la relevancia y la aplicabilidad del conocimiento en situaciones de la vida real, así como en el aprendizaje a través de la experiencia práctica.

Por otra parte, desde el humanismo enfatiza la importancia del individuo y su potencial para el autodescubrimiento y el crecimiento personal. Las estrategias de aprendizaje basadas en el humanismo se centran en el aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la búsqueda de significado y propósito en el proceso de aprendizaje.

En cuanto al conectivismo se hace posible evaluar desde una perspectiva más contemporánea que reconoce la importancia de las redes y la tecnología en el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje desde esta perspectiva se centran en aprovechar las conexiones digitales, las comunidades en línea y las redes sociales para acceder al conocimiento y colaborar con otros.

El existencialismo destaca la importancia de la libertad individual y la toma de decisiones personales. Las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva existencialista pueden enfocarse en el autoexamen, la toma de decisiones autónoma y la búsqueda de significado en el aprendizaje.

En última instancia, las estrategias de aprendizaje pueden ser influenciadas por una variedad de perspectivas filosóficas y teóricas, y es común que los individuos utilicen múltiples enfoques según sus preferencias y contextos de aprendizaje. La elección de estrategias de aprendizaje efectivas depende de una comprensión sólida de estas bases filosóficas y de cómo se aplican en situaciones de aprendizaje específicas.

La definición de estrategias de aprendizaje propuesta por Córdoba y Marroquín (2018) proporciona una perspectiva profunda sobre lo que implica este concepto esencial en el proceso educativo. En su enfoque, las estrategias de aprendizaje se consideran como un conjunto organizado de procesos que los estudiantes emplean de manera intencional para tomar decisiones y gestionar su conocimiento. Estos procesos no ocurren de manera aislada, sino que están intrínsecamente relacionados y se despliegan de manera coordinada.

La intencionalidad en la aplicación de estrategias de aprendizaje es un aspecto fundamental destacado en esta definición. Los estudiantes no las utilizan de manera aleatoria, sino que seleccionan y aplican estrategias específicas de manera deliberada en función de sus objetivos de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes son agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones conscientes sobre cómo abordar y gestionar la información que se les presenta en el contexto educativo.

La relación entre las estrategias de aprendizaje y los objetivos educativos es otro aspecto esencial que se subraya en esta definición. Las estrategias se emplean con el fin de alcanzar metas de aprendizaje específicas, y estas metas están intrínsecamente vinculadas al contexto educativo en el que se encuentran los estudiantes. Esto significa que las estrategias pueden variar según el contenido, la materia o la disciplina que se esté estudiando, así como según el nivel educativo en el que se encuentren los estudiantes.

La noción de estrategias de aprendizaje, según Jourdan et al. (2022), se basa en la idea de que estas estrategias son capacidades internas altamente organizadas que los individuos poseen para gestionar sus procesos cognitivos y emocionales con el propósito de facilitar un aprendizaje efectivo. Estas capacidades se despliegan a través de diversas técnicas y procedimientos que se seleccionan y aplican de manera intencionada con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

En esta definición, se enfatiza la estrecha relación entre las estrategias de aprendizaje y el proceso de aprendizaje en sí mismo. Las estrategias no son acciones aisladas, sino actividades que están intrínsecamente ligadas a los objetivos educativos de los estudiantes. Esto significa que los estudiantes emplean estrategias de manera planificada y reflexiva para abordar tareas o actividades específicas de aprendizaje. Estas estrategias se seleccionan conscientemente en función de lo que el estudiante desea lograr en términos de comprensión, retención de información o adquisición de habilidades.

La idea de intencionalidad es un punto clave en esta definición. Para que una acción se considere una estrategia de aprendizaje, debe haber una clara conciencia por parte del estudiante de cuál es su objetivo y cómo puede utilizar los recursos disponibles de manera efectiva para alcanzarlo. Esto implica que las estrategias no son acciones aleatorias, sino decisiones deliberadas que los estudiantes toman en función de sus necesidades de aprendizaje y los desafíos que enfrentan en su proceso educativo.

Los recursos para el aprendizaje desempeñan un papel importante a la hora de facilitar la adquisición de conocimientos y destrezas. Estos recursos pueden incluir libros de texto, material en línea, multimedia y fuentes primarias.

#### **2.1.1.1. Modelos teóricos**

El Modelo de Stover et al. (2012) establece seis dimensiones:

- Iniciando con habilidades para el desempeño, que abarcan la dificultad que se puede presentar dentro del entendimiento y la resolución durante las evaluaciones.
- Luego se encuentra la organización y planificación, que comprenden la baja procrastinación del estudiante y la administración óptima de los períodos destinados para los estudios y el cumplimiento de tareas.

- Las habilidades para jerarquizar la información consisten en las decisiones prioritarias sobre la información cuando se repasan las materias.
- También está la motivación que tiene afinidad a las tareas que realiza y el desarrollo de una conducta resiliente.
- Además, se encuentran las estrategias de control y consolidación que converge a la disciplina para el estudio y repaso de los temas aprendidos como también al cumplimiento de las tareas.
- Por último, los recursos para el aprendizaje que consisten en la implementación de organizadores visuales para facilitar la asimilación de información.

Weinstein et al. (2000) han realizado una valiosa contribución al campo de la psicología educativa al identificar cinco tipos fundamentales de estrategias de aprendizaje que se centran en la regulación del proceso de adquisición de conocimiento. Estas estrategias son cruciales para mejorar la eficacia del aprendizaje y permitir un mayor control sobre la memoria y la atención de los estudiantes.

**Estrategias de Regulación Cognitiva:** Estas estrategias se relacionan con el control consciente de los procesos de memoria y atención. Los estudiantes que emplean estas estrategias son capaces de monitorear y ajustar su propio aprendizaje. Esto implica tomar decisiones activas sobre qué información enfocar, cómo organizarla y cómo recordarla de manera más efectiva. Un ejemplo de regulación cognitiva es el uso de técnicas de autoevaluación durante el estudio para identificar áreas de debilidad y fortaleza en el aprendizaje.

**Estrategias Afectivo-Motivacionales:** Estas estrategias se centran en las actitudes, emociones y motivaciones que influyen en el proceso de aprendizaje. La disposición emocional

de un estudiante puede tener un impacto significativo en su capacidad para absorber y retener información. Los estudiantes que desarrollan actitudes positivas hacia el aprendizaje y establecen metas claras tienden a ser más eficientes en su estudio. Además, la autorregulación emocional, que implica el manejo de la ansiedad o el estrés durante los períodos de estudio, también es un componente importante de estas estrategias.

**Estrategias de Repetición:** La repetición implica la práctica constante y la revisión periódica del material de estudio. Esta estrategia se basa en la idea de que la repetición activa y deliberada ayuda a consolidar la información en la memoria a largo plazo. Los estudiantes que emplean estrategias de repetición efectivas, como el uso de tarjetas de memoria o la práctica regular de ejercicios, son más propensos a recordar y comprender la información de manera más sólida.

**Estrategias de Elaboración:** La elaboración se refiere a la profundización en el contenido mediante la conexión de nueva información con conocimientos previos. Los estudiantes que utilizan estrategias de elaboración buscan comprender el material en un nivel más profundo, identificando relaciones y patrones que les permiten recordar y aplicar el conocimiento de manera más efectiva. Esto puede incluir la creación de esquemas, mapas conceptuales o la discusión activa sobre el tema.

**Estrategias de Organización:** La organización implica la estructuración lógica de la información. Los estudiantes que aplican estrategias de organización son expertos en categorizar, secuenciar y esquematizar datos. Esta organización facilita la recuperación de información y la comprensión global de un tema. Ejemplos de estrategias de organización incluyen la creación de resúmenes, la jerarquización de conceptos clave y la identificación de patrones temáticos.

En conjunto, estas estrategias ofrecen a los estudiantes un conjunto de herramientas esenciales para optimizar su proceso de aprendizaje. Al comprender y aplicar apropiadamente estas estrategias, los estudiantes pueden mejorar su retención de información, su comprensión de los conceptos y, en última instancia, su rendimiento académico. Además, estas estrategias pueden tener aplicaciones más allá del ámbito académico y ser beneficiosas en la vida cotidiana para abordar diversos desafíos cognitivos y de autorregulación.

Beltrán (2003) ha realizado una contribución valiosa al campo de la psicología educativa al desarrollar una estructura conceptual que abarca los procesos de aprendizaje desde una perspectiva más detallada y multidimensional. Inicialmente, identificó siete procesos básicos de aprendizaje, pero luego expandió esta perspectiva al introducir dos criterios adicionales: función y naturaleza. Esta ampliación permitió una clasificación más rica y precisa de los procesos de aprendizaje en cuatro grupos distintos.

**Procesos de Aprendizaje de Función de Apoyo:** Este primer grupo se centra en las fuentes externas de motivación y apoyo que influyen en el proceso de aprendizaje. Incluye elementos como el estímulo proporcionado por el entorno, la retroalimentación de los maestros y compañeros, así como la influencia de factores extrínsecos como recompensas y reconocimientos. Estas fuentes de motivación pueden ser esenciales para mantener el interés y la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

**Procesos de Aprendizaje de Función de Procesamiento:** Este grupo se relaciona con la manera en que se procesa y se organiza la información durante el aprendizaje. Implica la atención, la percepción, la memoria y la codificación de la información. Los procesos de procesamiento son fundamentales para la comprensión y retención de nuevos conocimientos. Los estudiantes que son hábiles en la organización y procesamiento efectivo de la información tienden a aprender de manera más eficiente.

Procesos de Aprendizaje de Función de Personalización: Aquí se consideran las características personales del aprendiz y cómo estas influyen en el proceso de aprendizaje. Esto abarca factores como la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje, las habilidades cognitivas y las creencias personales. La personalización reconoce que cada estudiante es único y que sus características individuales desempeñan un papel crucial en la construcción de un aprendizaje significativo.

Procesos de Aprendizaje de Función Metacognitiva: Este grupo se centra en la reflexión y evaluación del propio aprendizaje. Los procesos metacognitivos implican la capacidad de un estudiante para monitorear su comprensión, planificar estratégicamente su estudio, regular su esfuerzo y evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas. Los estudiantes que son competentes en la metacognición tienen una mayor probabilidad de mejorar su aprendizaje a lo largo del tiempo, ya que son capaces de adaptar sus enfoques de estudio en función de sus necesidades.

Desarrollar habilidades para analizar la información es esencial para que los alumnos se conviertan en aprendices independientes y pensadores críticos. Los profesores pueden fomentar estas habilidades animando a los alumnos a:

1. Evaluar la calidad y fiabilidad de los recursos
2. Analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes
3. Participar en estrategias de aprendizaje activo, como debates, trabajo en grupo y resolución de problemas.
4. Aplicar habilidades de pensamiento crítico para analizar, evaluar y sintetizar información

5. Al fomentar estas habilidades, los alumnos pueden procesar e interpretar la información de forma eficaz, desarrollar sus propias ideas y perspectivas y aplicar sus conocimientos a situaciones del mundo real.

El seguimiento y la consolidación del aprendizaje son esenciales para garantizar que los alumnos retengan y apliquen los conocimientos y destrezas adquiridos. Los profesores pueden poner en práctica diversas estrategias para lograrlo, como:

1. Establecer objetivos de aprendizaje claros y definibles
2. Observar a los alumnos y reunir pruebas de sus progresos
3. Proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva
4. Realizar actividades breves de consolidación para reforzar el aprendizaje y trasladar la nueva información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo
5. Animar a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje y fijarse objetivos de mejora

Mediante la aplicación de estas estrategias, los profesores pueden supervisar eficazmente el progreso de los alumnos, identificar las áreas de mejora y ayudarles a dominar la materia.

### ***2.1.2 Satisfacción académica***

Antes de definir el concepto, exploraremos la base filosófica de la satisfacción, centrándonos en cuatro perspectivas filosóficas específicas: Estoicismo, Budismo, Existencialismo y Trascendentalismo. A continuación, analizaremos cómo pueden aplicarse estas perspectivas al concepto de satisfacción académica.

El estoicismo es una antigua filosofía griega que enseña la importancia de cultivar las virtudes interiores y centrarse en lo que está bajo nuestro control para alcanzar la satisfacción. Según el estoicismo, la verdadera satisfacción consiste en reconocer que la felicidad es un estado interno y que las circunstancias externas no deben dictar nuestro bienestar. . En el contexto de la satisfacción académica, el estoicismo sugiere que los estudiantes deben centrarse en su crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo, en lugar de factores externos como las calificaciones o el estatus social.

Por otro lado, el existencialismo es una perspectiva filosófica que subraya la importancia de la libertad individual, la elección y la autenticidad en la búsqueda de una vida con sentido. Los existencialistas creen que la felicidad y la satisfacción verdaderas provienen de vivir una vida auténtica, aceptar nuestra libertad y asumir la responsabilidad de nuestros actos. . En el contexto de la satisfacción académica, el existencialismo sugiere que los estudiantes deben perseguir sus estudios con pasión y autenticidad, tomando decisiones que se alineen con sus valores e intereses, y asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje y crecimiento personal.

El trascendentalismo es un movimiento filosófico que surgió en el siglo XIX y que hace hincapié en la importancia del individualismo, la autosuficiencia y la búsqueda de un estado espiritual superior. Los trascendentalistas creen que la verdadera satisfacción proviene de la conexión con nuestro yo interior y el mundo natural, y de vivir en armonía con nuestros valores y creencias. En términos de satisfacción académica, el Trascendentalismo anima a los estudiantes a buscar el conocimiento y la sabiduría más allá de los confines de las estructuras académicas tradicionales, fomentando una profunda conexión con su interior y con el mundo que les rodea.

En conclusión, las perspectivas filosóficas del estoicismo, el existencialismo y el trascendentalismo ofrecen valiosas perspectivas sobre la naturaleza de la satisfacción y cómo puede aplicarse a la búsqueda de la satisfacción académica. Al adoptar los principios de estas filosofías, los estudiantes pueden cultivar un sentido de satisfacción y satisfacción en sus esfuerzos académicos, centrándose en el crecimiento personal, la autenticidad y la búsqueda de una vida significativa y plena.

Pinzón-Gutiérrez (2017) refiere que la satisfacción es la forma en cómo se percibe el nivel de bienestar que presentan las personas producto de ciertos factores como trabajo, bienes, vivienda, salud, servicios recibidos, entre otros. Ante ello, la satisfacción académica es aquel medidor que refleja la buena apreciativa de los universitarios sobre los servicios brindados por la institución a la que pertenecen considerando los factores de eficiencia, el método de enseñanza, su relación con las otras personas de su clase; a la par de considerar adecuados los equipamientos e infraestructura (Mendieta y Herrera, 2022).

Valduciel y Pereira (2015) añaden que la satisfacción académica dentro del ámbito universitario es un indicador de la calidad de servicios y recursos que brinda dicha institución. Es producto de la calidad que perciben los estudiantes sobre los servicios que reciben de la organización a la que pertenecen satisfaciendo sus necesidades y requerimientos para un adecuado desarrollo de su experiencia universitaria; esta calidad de servicio académico engloba un grupo de atributos que caracteriza la adecuada gestión que tiene la institución; además que será evidenciada por la actitud de los estudiantes sobre el cumplimiento de sus expectativas (Abarca et al., 2013; Álvarez et al. 2014).

La satisfacción académica en la universidad es producto de la percepción que tienen los estudiantes sobre la calidad del servicio brindada por la institución; además esta última se encuentra caracterizada por el tipo de enseñanza que realizan los docentes y las didácticas

implementadas para la realización de una sesión de clase, la adecuada estructura e infraestructuras que poseen las instalaciones, los servicios complementarios de apoyo que se le brindan a los estudiantes, los procesos burocráticos y cualquier otro servicio brindado por la universidad que abarquen el desarrollo del ámbito, cultural, deportivo, convivencial, entre otros (Tumino y Poitevin, 2013).

El factor fundamental que influye en gran medida a la satisfacción académica es el servicio brindado por el personal de la universidad; por lo que Moreno-Pinado y Tejeda (2019) plantean características que debe poseer un empleado de dicha institución las cuales son: incentivar el desarrollo de las diversas capacidades intelectuales a la par de gestar un espíritu crítico a los estudiantes; estimular a los estudiantes mediante distintas estrategias didácticas; garantizar un desarrollo científico, cultural, técnico y humanístico; e instruir a los universitarios para incursionarse en el mercado laboral como también inculcar las cualidades adecuadas para cumplir con su correcta ciudadanía.

#### **2.1.2.1. Teorías de satisfacción académica**

Estas características de la satisfacción académica se encuentran sustentadas por un conjunto de teorías entre ellas a la teoría de los Dos Factores propuesta por Herzberg (1968, citado en Ucrós-Brito et al., 2015), quien considera que la satisfacción está comprendida por 2 tipos de factores: los factores motivacionales que se caracterizan principalmente por ser intrínsecos y se encuentran relacionados con el logro, su reconocimiento como, el trabajo que desempeña, la responsabilidad que posee y el crecimiento dentro de la labor que realiza; y los factores de higiene que se categorizan por ser extrínsecos y se encuentran en función de las relaciones interpersonales que posean los trabajadores, las diversas políticas que regenten la universidad, el rigor de la burocracia, entre otros.

Para que una persona se encuentre satisfecha debió haber cubierto sus necesidades de motivación (el centro laboral donde se desempeñan) mientras que para no encontrarse en un estado insatisfecho debe de satisfacer sus necesidades higiénicas (lo relacionado a la labor que desempeña); producto de todo ello permitirá al estudiante desarrollar una satisfacción académica adecuada (Llanga-Vargas et al., 2019).

La Teoría del Ajuste en el contexto educativo universitario se enfoca en cómo la percepción de los estudiantes sobre la congruencia entre sus habilidades y las demandas académicas influye en su satisfacción y percepción de la enseñanza. Según Dawes (1994, citado en López, 2019), cuanto mayor sea la adecuación entre las habilidades de un individuo y las demandas de su labor o institución, mayor será la probabilidad de que cumpla su labor de manera óptima. En el ámbito universitario, esto se traduce en que los estudiantes que sienten que sus habilidades y conocimientos se ajustan eficazmente a los requisitos de su programa académico tienden a percibir la enseñanza de manera positiva.

Este ajuste entre habilidades y demandas académicas tiene varias implicaciones significativas. En primer lugar, conduce a una mayor satisfacción por parte de los estudiantes con su experiencia educativa, ya que se sienten competentes y seguros en su desempeño académico. Además, este ajuste puede aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que se sienten más dispuestos a participar activamente en su proceso de aprendizaje y a enfrentar los desafíos académicos.

Además, el ajuste entre habilidades y demandas académicas está relacionado con el éxito académico, ya que los estudiantes bien preparados tienen un mejor rendimiento en sus estudios. Experimentar un ajuste adecuado también genera una mayor sensación de cumplimiento y logro entre los estudiantes, ya que se sienten satisfechos al superar los desafíos académicos y cumplir con éxito las expectativas del programa de estudios.

Vergara-Morales et al. (2018) señalan que existen dos enfoques, el primero es la satisfacción con base a la calidad, que establece que es la percepción sobre el servicio brindado por la universidad (Tumino y Poitevin, 2013); comprendiéndose como la distancia entre la expectativa de los estudiantes y la calidad del servicio brindado (Abarca et al., 2013).

Dentro de esta perspectiva destaca el modelo del SERVQUAL, comprendiendo las dimensiones de: Elementos tangibles, que son las instalaciones y equipamiento; la Fiabilidad, que es la confianza en la idoneidad del servicio brindado como los contenidos de las asignaturas; la Capacidad de respuesta, velocidad de resolver las necesidades; la Seguridad, se refiere a la protección que provee la institución y la Empatía, la atención que brinda el personal (Alvarado-Lagunas et al., 2015).

Dentro de la perspectiva mencionada, el modelo del SERVQUAL se destaca como un marco fundamental para comprender y evaluar la calidad de los servicios en el ámbito educativo. Este modelo, desarrollado por Parasuraman, Zeithaml y Berry en la década de 1980, se ha aplicado con éxito en diversas industrias, incluida la educación. Se compone de cinco dimensiones clave que permiten evaluar la calidad del servicio.

**Elementos Tangibles:** Esta dimensión abarca los aspectos físicos y visibles de la institución educativa, como las instalaciones, el equipamiento, la infraestructura y los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos tangibles son importantes porque pueden influir en la percepción de calidad de los estudiantes y su disposición para el estudio. Un ambiente educativo bien equipado y adecuado puede mejorar la experiencia del estudiante y su compromiso con el proceso de aprendizaje.

**Fiabilidad:** La dimensión de fiabilidad se relaciona con la confiabilidad y la consistencia del servicio brindado. En el contexto educativo, esto se refiere a la calidad y la consistencia de los contenidos de las asignaturas y la confianza que los estudiantes tienen en la idoneidad del

servicio educativo. Cuando los estudiantes pueden confiar en la calidad de la educación que reciben, es más probable que se sientan motivados y dispuestos a estudiar.

**Capacidad de Respuesta:** Esta dimensión se refiere a la capacidad de la institución educativa para responder de manera rápida y efectiva a las necesidades y solicitudes de los estudiantes. La velocidad con la que se resuelven los problemas o se atienden las inquietudes puede influir en la satisfacción de los estudiantes y, por lo tanto, en su disposición para el estudio.

**Seguridad:** La dimensión de seguridad se relaciona con la protección que proporciona la institución educativa a los estudiantes. Esto incluye la seguridad física en el campus, así como la seguridad académica, como la integridad de los procesos de evaluación y la protección de la información estudiantil. Cuando los estudiantes se sienten seguros, es más probable que se concentren en sus estudios y se comprometan activamente en el aprendizaje.

**Empatía:** Esta dimensión se refiere a la atención y el servicio personalizado que brinda el personal de la institución educativa. La forma en que se trata a los estudiantes y se responde a sus necesidades puede tener un impacto significativo en su satisfacción y disposición para el estudio. El personal que muestra empatía y atención hacia los estudiantes puede fomentar un ambiente de apoyo y motivación.

En conjunto, estas dimensiones del modelo SERVQUAL proporcionan un marco completo para evaluar y mejorar la calidad de los servicios educativos. Al considerar estas dimensiones, las instituciones educativas pueden crear un entorno que promueva una mayor satisfacción y compromiso de los estudiantes, lo que a su vez puede influir positivamente en su disposición para el estudio.

El modelo explicativo propuesto por Lent et al. (2007) es una perspectiva valiosa para comprender cómo la satisfacción académica puede influir en diversos aspectos de la experiencia de un estudiante universitario. Este modelo sugiere que cuando un estudiante experimenta una satisfacción académica adecuada, esto puede desencadenar una serie de resultados positivos y actitudes favorables hacia su educación superior.

**Percepción de Logros Académicos:** Uno de los efectos destacados de la satisfacción académica en este modelo es la percepción de logros académicos. Cuando los estudiantes se sienten satisfechos con su experiencia educativa, es más probable que crean que están obteniendo logros en sus estudios. Esta percepción de éxito académico puede motivar a los estudiantes a esforzarse aún más en sus tareas académicas y a perseguir metas académicas con confianza.

**Confianza en las Capacidades:** La satisfacción académica también está vinculada con la confianza en las capacidades del estudiante. Cuando los estudiantes están satisfechos con su progreso y desempeño académico, tienden a desarrollar una mayor autoconfianza en sus habilidades y competencias. Esta confianza en sí mismos puede impulsar su motivación para abordar desafíos académicos y enfrentar con éxito los obstáculos que puedan surgir.

**Optimismo sobre las Consecuencias de Estudiar:** El modelo de Lent et al. también resalta que la satisfacción académica puede estar relacionada con un optimismo sobre las consecuencias de estudiar una carrera universitaria. Los estudiantes satisfechos pueden percibir que su educación les brindará oportunidades y beneficios significativos en el futuro, lo que puede aumentar su compromiso con el proceso de aprendizaje y su disposición para invertir tiempo y esfuerzo en sus estudios.

**Apoyo Social:** Además, el modelo considera la influencia del apoyo social recibido de familiares y amigos. La satisfacción académica puede estar vinculada a un considerable apoyo

social. Cuando los estudiantes se sienten satisfechos con su experiencia académica, es más probable que reciban apoyo emocional y motivacional de sus seres queridos. Este apoyo social puede actuar como un refuerzo positivo para su disposición para el estudio y su compromiso con la educación superior.

### **2.1.3 *Funcionamiento familiar***

Previo detalle del concepto, exploraremos la base filosófica de la familia, centrándonos en cuatro perspectivas filosóficas específicas: Confucianismo, Marxismo, Feminismo y Existencialismo. A continuación debatiremos cómo pueden aplicarse estas perspectivas al concepto de familia.

El confucianismo, fundado por Confucio (551-479 a.C.), hace hincapié en la importancia de la familia, la ética y la moral personales y la armonía social. . En el pensamiento confuciano, la familia es la base de la sociedad moral, y cada miembro tiene una relación adecuada con los demás, definida por la edad, el sexo y el estatus social. . El confucianismo aboga por la piedad filial, el respeto a los padres y a los mayores y la importancia de los rituales familiares.

Por otro lado, el marxismo, tal y como lo presenta Friedrich Engels en su obra "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", postula que la estructura familiar ha pasado por múltiples etapas a lo largo de la historia, siendo el factor determinante de estos cambios el modo de producción económico. Engels sostiene que el hogar monógamo tradicional es una construcción reciente, estrechamente ligada a las sociedades capitalistas . Desde este punto de vista, la familia sirve como medio para perpetuar las desigualdades sociales y económicas.

Las perspectivas feministas sobre la familia cuestionan los roles de género tradicionales y las dinámicas de poder dentro de la estructura familiar. . Las feministas sostienen que la familia puede ser tanto un ámbito de elección como de restricción, y que la jerarquía de género en la

sociedad es injusta. Insisten en la necesidad de una estructura familiar más igualitaria, en la que hombres y mujeres compartan las responsabilidades y el poder por igual.

El existencialismo es una perspectiva filosófica que subraya la importancia de la libertad individual, la elección y la autenticidad en la búsqueda de una vida con sentido. Los existencialistas pueden cuestionar la estructura familiar tradicional y su papel en la formación de la identidad y el propósito individuales. Defienden que los individuos deben ser libres de elegir sus propios caminos en la vida, incluidas sus relaciones y estructuras familiares.

En conclusión, las perspectivas filosóficas del confucianismo, el marxismo, el feminismo y el existencialismo ofrecen valiosas perspectivas sobre la naturaleza de la familia y su papel en la sociedad. Al adoptar los principios de estas filosofías, los individuos pueden examinar críticamente y redefinir su comprensión de la familia, su importancia y su impacto en sus vidas.

Sancho y Camac (2021), la familia es aquel agrupamiento de individuos que se encuentran cohabitando la misma morada y que comparten lazos afectivos y objetivos en común, ya sea si son consanguíneos o no. Sus integrantes se encuentran en constante interacción recíproca, con reglas y normas que regulan la conducta tanto interna como externa del grupo (Meekan et al., 2017).

Zambrano-Constanzo et al. (2022) refieren que la familia es el primer grupo o contexto con el cual las personas entran en contacto y que influyen en sus aspectos sociales, cognitivos y afectivos; siendo determinantes en las formas de establecer interacciones con otros grupos, simultáneamente se va construyendo una autoimagen como también una imagen del ambiente.

Leiva (2022) señala que la función que ostenta la familia radica en la inculcación de valores de tipo ético-culturales a la par del desarrollo psicológico y social a sus integrantes. Dichas funciones determinan que la familia cumple tanto la demanda de sus integrantes como

también con la sociedad, las más representativas funciones son la función biológica que cumple con la prolongación y preservación de los humanos; además, conlleva la responsabilidad de velar por la seguridad, derechos y deberes de los nuevos individuos en su desarrollo de asumir los roles a los que relevan de la sociedad.

La función cultural implica que la familia, al ser el grupo primigenio, está relacionado con la preservación de tradiciones y/o costumbres, mediante la trasmisión de los conocimientos, funciones, roles, hábitos, modelos de vida y todo aquello que aliente su desarrollo. La función económica refleja el poder adquisitivo del grupo sobre distintos bienes y servicios que permitirán dar una cierta calidad de vida y desarrollo a sus integrantes. Y la función psicológica, aboga que la familia es un conjunto de interacciones entre sus miembros las cuales condicionarán y repercutirán en la forma de sociabilizar con individuos externos al grupo.

El funcionamiento familiar es todo aquel producto de las interacciones que se dan dentro de los integrantes de la familia mediante la expresión del sentido de identidad que posee sus integrantes (Moreira y Parra, 2022).

### **2.1.2.2. Teorías**

La Teoría del Modelo Circumplejo de Olson et al. (1989, citado en Simkin, 2016) proporciona una perspectiva valiosa para comprender el funcionamiento familiar desde una óptica sistémica. Esta teoría se basa en la premisa de que las familias son sistemas complejos, y para comprender su dinámica, es esencial considerar las interconexiones entre sus miembros y sus comportamientos.

El modelo Circumplejo se compone de tres factores fundamentales que ayudan a comprender la dinámica familiar:

Cohesión: Este factor se refiere a la cercanía emocional y el vínculo afectivo entre los miembros de la familia. Una familia con una alta cohesión tiende a ser muy unida y cercana emocionalmente, mientras que una familia con una baja cohesión puede experimentar distanciamiento emocional entre sus miembros. La cohesión familiar influye en la forma en que los miembros se apoyan mutuamente y se comunican.

Comunicación: La comunicación efectiva es un pilar fundamental en el funcionamiento familiar. Implica la capacidad de los miembros de la familia para expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera abierta y saludable. La comunicación facilita la comprensión mutua, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de los lazos familiares. Cuando la comunicación es deficiente o conflictiva, puede generar tensiones y malentendidos en la familia.

Adaptabilidad: La adaptabilidad se relaciona con la capacidad de la familia para ajustarse y adaptarse a los cambios y desafíos que surgen en la vida cotidiana. Una familia altamente adaptable puede hacer frente a situaciones de cambio con facilidad y flexibilidad, mientras que una familia rígida puede tener dificultades para adaptarse a nuevas circunstancias. La adaptabilidad es esencial para mantener el equilibrio en la familia y superar los obstáculos.

En conjunto, el Modelo Circumplejo de Olson et al. ofrece una estructura conceptual para comprender cómo estos tres factores (cohesión, comunicación y adaptabilidad) interactúan y afectan la dinámica familiar. Esta teoría subraya la importancia de equilibrar estos factores para promover un funcionamiento saludable de la familia. Cuando estos elementos están en equilibrio, la familia tiende a funcionar de manera más armoniosa y puede hacer frente a los desafíos de manera efectiva. Por otro lado, desequilibrios en estos factores pueden dar lugar a conflictos y disfunciones en el seno familiar.

El Modelo del Funcionamiento Familiar de Smilkstein (1978, citado en Chu, 2021) proporciona una visión comprensible y útil para evaluar el bienestar y la eficiencia de una familia

en la resolución de problemas y en su dinámica cotidiana. Este modelo se enfoca en la idea central de que el funcionamiento familiar se refiere a la capacidad de la familia para abordar los desafíos y tomar decisiones importantes utilizando los recursos disponibles. A través de este enfoque, se destacan varios aspectos clave:

**Solución de Problemas:** El funcionamiento familiar eficaz implica la habilidad de la familia para identificar y abordar los problemas que surgen en su vida cotidiana. Esto incluye la capacidad de reconocer las dificultades, buscar soluciones apropiadas y aplicar estrategias efectivas para resolver los problemas. Una familia con un buen funcionamiento puede enfrentar los desafíos de manera constructiva en lugar de permitir que los problemas se acumulen o generen conflictos.

**Participación de Todos los Miembros:** En un funcionamiento familiar saludable, todos los miembros de la familia tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones importantes. Esto implica que se fomenta un ambiente en el que cada individuo tiene voz y voto en asuntos que afectan a la familia en su conjunto. La participación activa de todos los miembros promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

**Delegación de Responsabilidades:** El modelo también enfatiza la importancia de delegar responsabilidades dentro de la familia. Esto significa que cada miembro tiene roles y tareas específicas que contribuyen al funcionamiento general de la familia. La delegación de responsabilidades evita una carga desproporcionada sobre un individuo o un grupo, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo.

**Apoyo y Afecto Mutuo:** El funcionamiento familiar exitoso también se caracteriza por la presencia de apoyo emocional y afecto entre sus miembros. El apoyo mutuo crea un ambiente en el que los miembros pueden confiar unos en otros, sentirse respaldados en momentos de necesidad y experimentar una conexión emocional sólida. Este apoyo y afecto mutuo fortalecen los lazos familiares y promueven un ambiente de bienestar.

El Modelo del APGAR Familiar de Smilkstein (1978) es una herramienta que se utiliza para evaluar la percepción de los miembros de una familia sobre su funcionamiento y bienestar. Este modelo se basa en cinco indicadores clave que reflejan diferentes aspectos del funcionamiento familiar:

Adaptación: La adaptación se refiere a la capacidad de la familia para utilizar los recursos disponibles con el fin de hacer frente a los problemas y desafíos que surgen en su vida cotidiana. Una familia que se adapta eficazmente es capaz de enfrentar situaciones adversas y encontrar soluciones adecuadas utilizando sus recursos internos y externos.

Participación: La participación se relaciona con el nivel de inclusión de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones importantes y la delegación de responsabilidades. En una familia con una alta participación, cada miembro tiene la oportunidad de expresar sus opiniones y contribuir a las decisiones que afectan a la familia en su conjunto. La delegación de responsabilidades también es un componente importante de la participación, ya que implica compartir la carga de trabajo de manera equitativa.

Gradiente: El gradiente se refiere al desarrollo de los miembros de la familia, tanto en el ámbito físico como mental, así como en su autorrealización personal. Este indicador sugiere que el apoyo y la interacción con otros miembros de la familia contribuyen al crecimiento y desarrollo individual de cada miembro. En una familia que promueve un alto gradiente, los miembros se ayudan mutuamente a alcanzar su máximo potencial.

Afectividad: La afectividad abarca el nivel de estima, cariño y apoyo emocional presente en la familia. Implica la expresión de sentimientos positivos y el fortalecimiento de los lazos emocionales entre los miembros. Una familia con una alta afectividad tiende a experimentar una conexión emocional sólida y un ambiente de apoyo mutuo.

Recursos: Los recursos se refieren al compromiso de proporcionar y compartir ingresos y recursos materiales, así como un ambiente adecuado, con el propósito de satisfacer las necesidades biológicas y afectivas de los miembros de la familia. La colaboración en la provisión de recursos es esencial para garantizar el bienestar y la comodidad de todos los miembros.

En conjunto, el Modelo del APGAR Familiar proporciona una estructura para evaluar la percepción de los miembros de la familia sobre su funcionamiento en estas cinco áreas clave. Estos indicadores ayudan a identificar áreas de fortaleza y áreas que pueden requerir atención y mejora. La evaluación del APGAR Familiar puede ser una herramienta útil para comprender y abordar los desafíos en el funcionamiento de la familia y promover un ambiente de apoyo y bienestar.

### ***2.1.3 Apoyo social percibido***

El apoyo social percibido es un concepto que tiene profundas raíces epistemológicas y filosóficas en la forma en que las personas conocen y valoran las relaciones sociales. Desde perspectivas constructivistas y empiristas en la epistemología hasta enfoques éticos y comunitarios en la filosofía, el apoyo social percibido se entiende como un aspecto fundamental de la experiencia humana que influye en la moralidad, la identidad y el bienestar. Su estudio y comprensión se enriquecen al considerar las siguientes bases epistemológicas y filosóficas.

En el contexto del apoyo social percibido, la epistemología se relaciona con la pregunta fundamental sobre cómo las personas llegan a conocer y comprender la existencia y el valor del apoyo social.

Desde una perspectiva constructivista social, el conocimiento sobre el apoyo social percibido se considera una construcción social. Las personas desarrollan sus percepciones

sobre el apoyo social a través de la interacción con su entorno y las interpretaciones que hacen de esas interacciones. Las teorías constructivistas sugieren que la percepción del apoyo social es subjetiva y depende de la interpretación personal de las experiencias sociales.

Por otro lado, desde el empirismo se centra en la observación y la experiencia sensorial como fuentes de conocimiento. En el contexto del apoyo social percibido, el empirismo enfatiza la importancia de las experiencias concretas de apoyo social para desarrollar una percepción precisa. Las personas basan sus percepciones en ejemplos específicos de apoyo que han recibido en el pasado.

El estudio del apoyo social percibido también está influenciado por diversas corrientes filosóficas que han abordado cuestiones relacionadas con la naturaleza de las relaciones humanas, la solidaridad y la moralidad.

La ética del cuidado, desarrollada por filósofas como Carol Gilligan, resalta la importancia de las relaciones interpersonales y el apoyo emocional en la moralidad. Desde esta perspectiva, el apoyo social percibido se considera esencial para el bienestar moral y emocional de las personas, y se enfatiza la responsabilidad de cuidar y apoyar a los demás.

Por el lado del comunitarismo, se sostiene que la identidad y la moralidad se construyen en el contexto de la comunidad y las relaciones sociales. El apoyo social percibido se ve como un elemento esencial para el desarrollo de una identidad sólida y una moralidad compartida en el seno de la comunidad.

Asimismo, cabe considerar a la teoría de la justicia de John Rawls se centra en la idea de que las instituciones sociales deben ser diseñadas para maximizar el bienestar de los miembros más desfavorecidos de la sociedad. En este contexto, el apoyo social percibido puede considerarse una parte importante de la estructura social que contribuye al bienestar de las

personas. Una vez comprendida la base filosófica del apoyo social, es importante evaluar sus definiciones.

Según Grey et al. (2020), el apoyo social percibido es la evaluación subjetiva de un individuo sobre cómo cree que sus amigos y familiares son accesibles para asistirle con ayuda material, psicológica y general en momentos de necesidad. Es la apreciación de un individuo sobre su red social, lo que desarrolla en dicho ámbito y acompañado del nivel de satisfacción del apoyo a su disposición (Gracia y Herrero, 2006).

Lin et al. (1986, citados en Labrague, 2021), señala que el apoyo social percibido se encuentra compuesto por cuatro ejes que son los siguientes: La Función del apoyo, que son aquellas relaciones que puede ser manifestadas de manera “primaria” mediante el intercambio de vivencias, comentar sus problemas y pasar algún momento grato con alguien; como también puede ser de forma secundaria vista a través de la búsqueda de objetivos, adquisición de bienes, entre otros.

La forma de sentirlo, que se divide en percibido, el cual se refiere a la apreciativa que tiene un sujeto sobre la ayuda recibida; y recibido, es la acción real de la ayuda obtenida. El ambiente en el que se produce, que refiere al ámbito donde se desarrolla la ayuda que va desde lo más macro hasta lo más sencillo; además según sea dicho nivel también reflejara la formalidad de la forma en que es brindada dicha ayuda. Pueden manifestarse mediante la comunidad, las redes sociales y las personas que poseen la confianza de los individuos. Y el momento en el que se produce, que puede desarrollarse tanto en situaciones casuales como en situaciones gran crisis; pero también se puede considerar a acontecimientos especiales.

### 2.1.3.1. Teorías del apoyo social

La Teoría del Apoyo Social propuesta por Tardy (1985, citado en Rueguer et al., 2016) se encuentra compuesta por cinco componentes: la Dirección, que integra las percepciones del apoyo recibido y del apoyo brindado. La Disposición, que es aquel componente que refleja la accesibilidad que tienen las personas para poder obtener el apoyo ante situaciones adversas que son netamente específicas y el tiempo en que se demora ser brindada. La Descripción, el cual engloba aquellas especificaciones o categorías que tiene el apoyo, ya que refleja la apreciativa de la satisfacción obtenida sobre las expectativas previstas. El Contenido, que abarca la forma de cómo es brindado el apoyo social a través del apoyo instrumental, el apoyo emocional y el apoyo informativo. Y las Redes, que comprende aquellos lazos de apoyo interpersonal y transaccional que los individuos pueden acceder.

El modelo de Zimet (1988) si bien no establece una estructura dimensional sobre aspectos teóricos del apoyo social, si contempla la percepción sobre el apoyo o la posibilidad de recibirlo por parte de las fuentes usuales, que son la familia, los amigos y otros (pareja, tutor, etc.). Respecto a la familia establece la comunicación, el apoyo a las decisiones tomadas; de los amigos, la expectativa de compartir experiencias; y otras personas significativas, la expectativa de tener a alguien con quien compartir aspectos más privados o solicitar un apoyo mayor, como el mejor amigo, la pareja u otro (Tsilika et al., 2019).

### 2.1.4 Disposición para el estudio

La "disposición para el estudio" es un concepto fundamental en la psicología educativa y se refiere a la actitud, la motivación y las habilidades cognitivas que una persona posee para comprometerse de manera efectiva en actividades de aprendizaje y estudio. Para comprender las bases filosóficas y epistemológicas de la disposición para el estudio, es importante explorar

cómo las diferentes corrientes de pensamiento han influido en nuestra comprensión de la educación y el aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, se considera que la disposición para el estudio implica la construcción activa del conocimiento por parte del aprendiz. Los individuos tienen un papel activo en la construcción de su comprensión, y su disposición para el estudio está relacionada con su capacidad para participar en actividades de exploración, reflexión y construcción de significado.

En cuanto al empirismo, se enfatiza la importancia de la experiencia sensorial y la observación como base del conocimiento. En este contexto, la disposición para el estudio puede relacionarse con la apertura a la experiencia y la disposición a recopilar información a través de la observación y la experiencia directa.

La filosofía de la educación y la ética también desempeñan un papel en la comprensión de la disposición para el estudio, ya que abordan cuestiones relacionadas con el propósito y los valores de la educación.

**Humanismo Educativo:** El humanismo educativo pone énfasis en el desarrollo integral del individuo y su capacidad para autodirigir su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la disposición para el estudio se ve como un reflejo de la motivación intrínseca y la búsqueda de conocimiento por parte del estudiante.

**Ética del Aprendizaje:** Las teorías éticas del aprendizaje, como la ética del cuidado y la ética de la responsabilidad, consideran la disposición para el estudio como una expresión de la responsabilidad moral y el compromiso con el crecimiento personal y social. La disposición para el estudio se vincula con el deber de adquirir conocimiento y habilidades para contribuir al bienestar personal y comunitario.

Pragmatismo: El pragmatismo enfatiza la utilidad y la aplicabilidad del conocimiento. Desde esta perspectiva, la disposición para el estudio está relacionada con la búsqueda de conocimiento que tenga un valor práctico y que pueda aplicarse en situaciones de la vida real.

Una vez comprendidas las bases filosóficas y epistémicas se destacan algunas definiciones de “disposición para el estudio” derivadas de una revisión exhaustiva de la literatura en vigencia, lo cual es presentado a continuación:

Se define como las respuestas del estudiante a la incertidumbre resultante de la presencia de oportunidades y circunstancias que no estén bajo su control, para lo que tendrá que hacer uso de habilidades y cogniciones para hacerle frente (Claxton y Carr, 2004). Genera motivación, actitudes, estados de ánimo y planificación para llevar a cabo las actividades concernientes a la educación (Sáez et al., 2018). Se ha establecido teóricamente su división en tres aspectos: objetivos académicos, la gestión del tiempo y organización de recursos (Pérez et al., 2010).

Respecto al establecimiento de objetivos de estudio, Dobronyi et al. (2019), señalan que consiste en establecer metas, lo que se espera aprender en una cantidad determinada de tiempo. Por otro lado, la gestión del tiempo se refiere a la organización, disposición, aprovechamiento y dosificación de las unidades de tiempo establecidas con relación a los objetivos de aprendizaje, contemplando las tareas, repasos y toda actividad necesaria (Thibodeaux et al., 2017). La organización de recursos se refiere a que el estudiante cuente con todos los materiales, los recursos y la información para el cumplimiento de la actividad académica, incluye su administración, uso adecuado, así como el lugar para realizarla (Pumata, 2016).

Se ha encontrado estudios que señalan que la disposición al estudio es importante para el rendimiento académico, como parte integral del aprendizaje autónomo (Neroni et al., 2019);

indicando que determina la adaptación del ingresante a la rutina universitaria (van Rooij et al., 2017), además que se continúe con los estudios lográndose los objetivos de aprendizaje (Kolovelonis et al., 2012), reduce la procrastinación o abandono de las actividades (Iwamoto et al., 2017), permite la toma de decisiones con conciencia, asumiendo la responsabilidad del estudio (Cetin, 2015), y el control de los recursos para el aprendizaje y ambiente donde se realiza (Shernoff et al., 2017).

Por ello la disposición para el estudio explica las conductas y actitudes de los estudiantes (Tempelaar et al., 2017). Rick y Ringeisten (2018) señalan un efecto en la autosupervisión, incluyendo los aspectos de planificación, estrategia de estudio y metacognición.

El estudio de la "disposición para el estudio" es un área crucial en la psicología educativa que busca comprender y evaluar la disposición y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje académico. Sáez-Delgado et al. (2021) han desarrollado un marco conceptual que aborda esta disposición desde cuatro perspectivas clave: el Establecimiento de Objetivos Académicos (EOA), la Gestión del Tiempo Académico (GTA), la Orientación a los Objetivos (OO) y la Organización de Recursos Materiales y Ambientales (ORMA). A continuación, desglosaremos cada una de estas perspectivas en un texto académico:

**Establecimiento de Objetivos Académicos (EOA):** El EOA se refiere a la capacidad de un estudiante para establecer metas académicas claras y significativas. Este componente de la disposición para el estudio implica que los estudiantes identifiquen objetivos específicos relacionados con su aprendizaje y comprendan la importancia de esos objetivos. Los estudiantes que demuestran un alto EOA tienden a estar más motivados y enfocados en sus estudios, ya que tienen una comprensión clara de lo que desean lograr.

El EOA también está relacionado con la autoeficacia, es decir, la creencia de que uno es capaz de alcanzar los objetivos establecidos. Los estudiantes con una alta autoeficacia académica tienden a mostrar un EOA más sólido, ya que confían en su capacidad para alcanzar metas académicas.

**Gestión del Tiempo Académico (GTA):** La GTA se refiere a la habilidad de un estudiante para administrar eficazmente su tiempo y recursos para lograr sus objetivos académicos. Los estudiantes con una buena GTA son capaces de establecer prioridades, planificar sus estudios y asignar tiempo de manera eficiente a diferentes tareas académicas. Esto incluye la capacidad de establecer horarios de estudio, cumplir con plazos y evitar la procrastinación.

La GTA es esencial para mantener un equilibrio entre el trabajo académico y otros aspectos de la vida, lo que puede contribuir al bienestar y la calidad de vida de un estudiante. Los estudiantes que carecen de habilidades de GTA pueden experimentar estrés y dificultades en la gestión de sus responsabilidades académicas.

**Orientación a los Objetivos (OO):** La OO se refiere a la motivación intrínseca de un estudiante para alcanzar sus objetivos académicos. Los estudiantes orientados a los objetivos encuentran significado y satisfacción en el proceso de aprendizaje en sí mismo, en lugar de enfocarse únicamente en obtener calificaciones o recompensas externas. Esto promueve un compromiso más profundo con el aprendizaje y un deseo constante de mejorar y aprender.

La OO está relacionada con la pasión por el conocimiento y la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes orientados a los objetivos son más propensos a buscar oportunidades de aprendizaje, mostrar persistencia frente a desafíos y asumir la responsabilidad de su propio crecimiento académico.

Organización de Recursos Materiales y Ambientales (ORMA): La ORMA se refiere a la capacidad de un estudiante para crear un entorno de estudio adecuado y utilizar recursos materiales de manera efectiva. Esto incluye la organización de espacio de estudio, el acceso a materiales de aprendizaje, como libros y tecnología, y la eliminación de distracciones.

Una sólida ORMA contribuye a un entorno propicio para el estudio y la concentración. Los estudiantes con una buena ORMA pueden optimizar su eficiencia y minimizar interrupciones, lo que facilita el proceso de aprendizaje.

En resumen, el marco conceptual de Sáez-Delgado et al. (2021) destaca cuatro dimensiones clave de la disposición para el estudio: el Establecimiento de Objetivos Académicos, la Gestión del Tiempo Académico, la Orientación a los Objetivos y la Organización de Recursos Materiales y Ambientales. Estas perspectivas proporcionan un enfoque integral para comprender cómo los estudiantes se preparan y se comprometen con sus estudios, lo que a su vez puede influir en su éxito académico y en su experiencia de aprendizaje.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue básica, en función de que pretendió cubrir vacíos en el conocimiento respecto a los factores que influyen en la disposición para el estudio, buscando profundizar sobre las relaciones entre todos aquellos que tuvieran la capacidad de explicar qué motiva a los estudiantes a estar más dispuestos para desarrollar su formación profesional.

En función del diseño, la investigación fue de tipo no experimental de corte trasversal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) debido a que no se buscó manipular las variables y solo se estuvo en contacto con la muestra en el momento de la medición. Y es de diseño asociativo de tipo explicativo (Ato et al., 2013) porque el propósito del trabajo fue probar las relaciones existentes entre un conjunto determinado de variables.

El diseño asociativo de tipo explicativo se utiliza en este estudio con el objetivo central de determinar cómo cuatro factores específicos influyen en la disposición para el estudio de los alumnos. Estos factores clave incluyen las estrategias de aprendizaje, la satisfacción académica, el apoyo social percibido y el funcionamiento familiar. Cada uno de estos factores se seleccionó cuidadosamente como variables de interés en el estudio y se analizan en relación con la disposición para el estudio de los alumnos.

La elección de estas variables se basa en la hipótesis de que tienen un impacto significativo en la disposición de los estudiantes para participar activamente en su proceso de aprendizaje. El diseño de tipo explicativo se adapta a esta investigación porque no solo se busca identificar si existe una relación entre estos factores y la disposición para el estudio, sino también entender por qué estas relaciones pueden existir.

Es importante destacar que este enfoque de investigación no solo se limita a la identificación de las relaciones, sino que se esfuerza por comprender los mecanismos subyacentes.

### **3.2. Población y muestra**

#### ***3.2.1 Población***

La población fue de estudiantes matriculados en el año 2022 en la Facultad de Psicología de una universidad pública de Lima, del I al X ciclo, siendo un aproximado de 1000 estudiantes.

#### ***3.2.2 Muestra***

El tamaño de la muestra fue de 420 originalmente y se excluyeron 24 alumnos según los criterios de exclusión. Los 396 participantes tuvieron entre 19 a 31 años ( $M = 21.78$ ;  $DE = 2.01$ ), siendo el 68.69 % del sexo femenino. El tamaño de la muestra fue adecuado cumpliendo los criterios de Hair et al. (2018) para estudios de regresión múltiple superando los 100 casos y 20 casos por variable predictiva, lo cual adecuó el tamaño muestral.

El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia (Berndt, 2020), puesto que participaron aquellos que cumplieron los criterios de selección expuestos. La elección de un muestreo no probabilístico por conveniencia en este estudio se basó en la practicidad y la accesibilidad de los participantes que cumplían con los criterios de selección previamente establecidos. Este enfoque de muestreo es comúnmente utilizado en investigaciones en las que el acceso a la población de interés es limitado o cuando los investigadores tienen restricciones logísticas o de tiempo que dificultan la realización de un muestreo probabilístico más riguroso

**Tabla 1***Características sociodemográficas de la muestra*

Edad	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
19-24 años	249	91.54%	108	87.10%
25 -30 años	23	8.46%	14	11.29%
31 años	-	0.00%	2	1.61%
Total	272	100.00%	124	100.00%

**3.2.1 Criterios de inclusión y exclusión**

Respecto a los criterios de inclusión, se tomó en cuenta a todos los estudiantes matriculados en el período académico 2022-II, de edades entre 19 a 31 años.

Así mismo se tuvieron como criterios de exclusión, aquellos estudiantes que llevaron prácticas pre-profesionales y taller de tesis, así como los que se hayan retirado de clases durante los periodos académicos 2021 o 2022-I.

### 3.3. Operacionalización de variables

**Tabla 2**

*Cuadro de operacionalización de las variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Escala
Estrategias para el aprendizaje	Son habilidades que comprenden emociones, creencias y conductas que actúan como catalizadores de los procesos orientados al aprendizaje, presentes en cada fase de obtención, retención y recuperación de información (Dugan, 2008).	Se define como los puntajes del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio de Stover et al. (2012).	- Habilidades para el desempeño - Organización y planificación - Habilidades para jerarquizar la información - Motivación - Estrategias de control y consolidación - Recursos para el aprendizaje	Intervalo (21 ítems)
Satisfacción académica	Es todo tipo de bienestar que son percibidos los estudiantes, producto de experiencias relacionadas con su rol dentro de la institución académica (Medrano y Pérez, 2010)	Puntaje obtenido en la Escala de satisfacción académica de Lent et al. (2007) versión en español de Vergara et al. (2018)	Unidimensional	Intervalo (7 ítems)

Funcionamiento familiar	Producto de las interacciones de los integrantes de la familia con sentido de identidad que poseen sus integrantes (Paz-Navarro et al., 2009).	Puntaje obtenido en el Apgar Familiar de Smilkstein (1978), versión de Maddaleno et al. (1987)	Unidimensional	Intervalo (5 ítems)
Apoyo social percibido	Es la ayuda, asistencia e información que delimita la percepción de los individuos a pensar que son valorados, cuidados y amados por los demás que les son significativos (Grey et al., 2020).	Puntaje obtenido en la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) de Zimet et al. (1986, versión de Juárez, 2018).	Familia Amigos Otros significativos	Intervalo (12 ítems)
Disposición para el estudio	Son reacciones prestablecidas ante la aparición de circunstancias y oportunidades de aprender por parte del estudiante desplegando sus perspectivas y estrategias para afrontarlas (Claxton y Carr, 2004)	Para la medición de la variable Disposición para el Estudio se implementó la Escala de Estrategias de Disposición al Estudio (EEDE) de Sáez-Delgado et al. (2021)	- Establecimiento de Objetivos Académicos (EOA) - Gestión del Tiempo Académico (GTA) - Orientación a los Objetivos (OO) - Organización de Recursos Materiales y Ambientales (ORMA)	Intervalo (15 ítems)

### 3.4. Instrumentos

#### 3.4.1 *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio*

Para la medición de la variable Estrategias de aprendizaje se utilizó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio de Stover et al. (2012) que consta de 21 ítems, organizados en 6 dimensiones. Tiene como objetivo evaluar las estrategias de estudio, así como la motivación, la percepción de las habilidades para rendir una evaluación y la organización y planificación. A fin de lograr los objetivos de la investigación se emplearon las dimensiones, recursos para el aprendizaje, estrategias de control y consolidación y habilidades para jerarquizar la información.

Respecto a sus propiedades psicométricas del cuestionario, Stover et al. (2012) reportaron adecuados valores de ajuste de AFC, GFI = .960; AGFI = .947; RMR = .047; NFI = .922; RFI = .906, lo que indica evidencia de la validez; así como y coeficientes de confiabilidad de  $\alpha = .559$  a .759 para cada dimensión, siendo considerados aceptables.

Respecto a las evidencias de validez y confiabilidad necesarias para uso de la prueba en el contexto estudiantil referido, se llevó a cabo un análisis psicométrico con una muestra paralela de 223 participantes, con características similares a las de la muestra final. Siendo así, las evidencias de validez fueron obtenidas por el proceso de análisis factorial exploratorio (AFE), obteniéndose indicadores de una proporcionada adecuación muestral y esfericidad (KMO = .866, Bartlett:  $X^2 = 631.12, p = .00$ ), que futuramente reflejaron la conformación de 6 factores y 21 ítems con un porcentaje de varianza explicada del 41.09% y cargas entre .296 y .638.

A tales evidencias se sumaron las de confiabilidad por consistencia interna, las cuales fueron calculadas tomando en consideración la estructura de origen de la prueba. Las medidas

de confiabilidad en el mismo proceso analítico fueron adecuadas, situándose entre .716 y .837 en uso del Omega de McDonald, como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Confiabilidad de las escalas del Inventory de Estrategias de Aprendizaje*

Dimensiones	Ítems	McDonald
Organización y planificación	2, 5, 6, 9, 11, 12, 20	.837
Habilidades para el desempeño de exámenes	14, 17, 21	.722
Motivación	4, 8, 10	.735
Recursos para el aprendizaje	3, 13	.716
Estrategias de control y consolidación	15, 16 y 19	.791
Habilidades para jerarquizar la información	1, 7 y 18	.774

### **3.4.2 Escala de satisfacción académica**

Desarrollado por Lent et al. (2007) y adaptado al español por Medrano et al. (2014), es unidimensional y consta de 7 indicadores. Evalúa el bienestar que los estudiantes perciben de su experiencia académica. Este instrumento destaca por su corta cantidad de ítems, que puede ser aplicado en individuos como en grupos, para la evaluación de la satisfacción académica del estudiante.

Respecto a la validez, Vergara-Morales et al. (2018) en Chile, a través del AFC encontraron un modelo de ajuste óptimo con los criterios de CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .04 y  $\chi^2/gl = 1.43$  ( $p = .16$ ); así mismo reportaron una fiabilidad compuesta de FC = .93.

En el Perú el estudio de Hurtado-Palomino et al. (2021) reportaron un alfa de .938 para la escala, lo cual es un indicador adecuado de confiabilidad de sus puntajes.

Por otro lado, en el análisis en paralelo realizado se calculó la confiabilidad y validez de las medidas de los ítems de la escala, los cuales reflejaron una consistencia interna por

Omega de McDonald de .862, lo cual fue considerado confiable. Asimismo, los índices de ajuste del modelo confirmatorio con el método de mínimos cuadrados no ponderados fueron adecuados (GFI = .983, CFI = .977, TLI = .977, RMSEA = .039). Esto permitió demostrar la validez de las medidas para aplicar la escala en la muestra final.

### **3.4.3 *Apgar Familiar***

Se utilizó el instrumento unidimensional del Apgar Familiar que consta de 5 ítems, diseñado originalmente en Estados Unidos por Smilkstein (1978), versión en español por Maddaleno et al. (1987). Es una prueba breve que con base a cinco indicadores permite evaluar, la dinámica familiar, teniendo versiones para adultos y adolescentes. Se aplica de forma individual y colectiva, en estudiantes universitarios, de ambos sexos, con una duración aproximada de 5 minutos.

Respecto a las propiedades psicométricas, en Chile Mayorga-Muñoz et al. (2019) encontraron a través de un AFC una estructura unidimensional, con índices de ajuste de CFI = .997; TLI = .995; RMSEA = .079, con una confiabilidad óptima de  $\omega=.968$ .

En el Perú en universitarios Santos (2018) reportó una adecuada confiabilidad de los puntajes con un  $\alpha = .68$ , así como encontrar un factor a través del AFE (KMO = .724,  $p < .001$ ). Estos resultados son indicadores de respaldo para su aplicación.

Por otra parte, en el contexto de la investigación desarrollada se evaluó la validez y confiabilidad de las medidas de la prueba con un grupo muestral paralelo de 205 participantes de características similares a los de la muestra final de este estudio. Las evidencias de validez fueron obtenidas por AFC, confirmándose la existencia de un solo factor conformado por 5 ítems, consolidado por la evidencia de índices de ajuste adecuados (GFI = .99, TLI = .99, CFI = .99, NNFI = .99, RMSEA = .02, SRMR = .02). Asimismo, la confiabilidad unidimensional

de las medidas de los ítems fueron calculadas con el coeficiente Omega de McDonald, del cual se obtuvo un valor de .855, el cual se consideró adecuado.

### **3.4.4 Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido**

Para la medición de la variable se utilizó la *Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido* (MSPSS), desarrollado por Zimet et al. (1988), que cuenta con una adaptación, en el Perú, para estudiantes universitarios (Juárez, 2018). Consta de 12 ítems distribuidos en 3 dimensiones que evalúan la percepción del apoyo por parte de las personas que conforman su círculo social, permitiendo precisar si la principal fuente es la familia, los amigos u otro significativo. Se puede aplicar de forma individual, así como en grupos, demorando su resolución aproximadamente 10 minutos.

Respecto a su validez y confiabilidad, estudiantes universitarios, Juárez (2018) encontró evidencias de validez, por estructura interna con el AFC, obteniendo índices de ajuste adecuados de  $\chi^2/df=1.6$ ,  $P=0$ ,  $GFI=.94$ ,  $CFI=.98$ ,  $SRMR=.03$ ,  $RMSEA=.05$  y evidencias de fiabilidad de los puntajes por dimensión, para familia  $\omega=.88$ , en amigos  $\omega=.94$  y en otros significativos  $\omega=.86$ .

Por otro lado, se realizó previo al desarrollo de esta investigación, un análisis en paralelo con la finalidad de obtener las evidencias de validez y confiabilidad de la escala. El proceso fue ejecutado con 232 sujetos a través del análisis factorial confirmatorio. El ajuste del modelo fue adecuado, permitiendo confirmar el modelo de medida respetando la distribución original de los ítems por factor ( $GFI = .99$ ,  $CFI = .98$ ,  $TLI = .98$ ,  $NNFI = .98$ ,  $RMSEA = .04$ ,  $SRMR = .04$ ), oscilando las cargas entre .343 y .766. Asimismo, las medidas de confiabilidad por consistencia interna fueron superiores a .80, lo cual se consideró suficientemente adecuado para continuar con el empleo de la escala, como se muestra en la tabla 4

**Tabla 4***Confiabilidad de la Escala de Apoyo Social Percibido*

Dimensión	Ítems	Omega
Familia	3, 4, 8 y 11	.892
Amigos	6, 7, 9 y 12	.834
Otros significativos	1, 2, 5 y 10	.866

**3.4.5 Escala de Estrategias de Disposición al Estudio**

Desarrollada por Sáez-Delgado et al. (2021) que consta de 15 ítems, con escalamiento de tipo Likert, dividido en cuatro dimensiones a saber: Establecimiento de Objetivos Académicos (EOA), Gestión del Tiempo Académico (GTA), Orientación a los Objetivos (OO), Organización de Recursos Materiales y Ambientales (ORMA). Tiene como objetivo precisar que comportamientos presentan el estudiante que reflejan su motivación, interés y disposición para estudiar. Esta diseñado como una escala de autoinforme por lo que puede aplicarse de manera personal y colectiva. Presenta en su aplicación una duración estimada de 15 minutos.

Respecto a la validez, para la estructura interna, se reportaron índices de ajuste para el AFC de CFI = .95 y TLI = .93 y RMSEA = .067, así como una confiabilidad total las puntuaciones de  $\omega = .94$ , lo que indica que el cuestionario cuenta con evidencias a favor de su aplicación (Sáez-Delgado et al., 2021).

De manera análoga, fue realizado el análisis de validez y confiabilidad de la escala en una muestra paralela con 250 participantes. El procedimiento fue secuenciado a partir del AFE, obteniéndose un índice de adecuación muestral adecuado con esfericidad significativa (KMO = .899, Bartlett:  $X^2 = 602.74, p = .00$ ), alcanzando los 4 factores un porcentaje de varianza explicada de 57.38%, mediante el método de extracción de mínimos residuales con rotación oblimin. La distribución de cuatro factores se sostuvo con cargas oscilantes entre .481 y .833,

lo cual abrió paso a desarrollar el análisis por modelo confirmatorio. Sobre dicha base, fue sometido a prueba el modelo con el método robusto ULS, del cual se obtuvieron índices de un ajuste adecuado que logró demostrar la distribución de ítems por factor como modelo de medida ( $GFI = .98$ ,  $CFI = .97$ ,  $TLI = .97$ ,  $NNFI = .97$ ,  $RMSEA = .033$ ,  $SRMR = .032$ ). Además, fueron alcanzadas medidas óptimas de confiabilidad con uso del coeficiente Omega de McDonald, con valores fluctuantes entre .787 y .899, lo cual evidenció la precisión de las medidas por factor, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Disposición para el Estudio*

Dimensiones	Ítems	Omega
Establecimiento de Objetivos Académicos (EOA)	1, 4, 6, 13, 15	.899
Gestión del Tiempo Académico (GTA)	2, 8, 9	.787
Orientación a los Objetivos (OO)	11, 12, 14	.812
Organización de Recursos Materiales y Ambientales (ORMA)	3, 5, 7, 10	.844

### 3.5. Procedimientos

Se coordinó con los docentes para facilitar el acceso a los estudiantes. Luego, se elaboró un formulario de Google con los 4 instrumentos, para la aplicación de manera virtual. En ese sentido, se solicitó el consentimiento informado para la aplicación de las pruebas.

Los cuestionarios se aplicaron en una sola sesión. Luego, se evaluó la calidad de la información, procesando los datos con el paquete estadístico Jamovi (The Jamovi Project, 2022) para su respectivo análisis.

### **3.6. Análisis de datos**

Inicialmente se analizaron los estadísticos descriptivos preliminares como media y desviación estándar y se estimó con el test Shapiro Wilk la normalidad de las puntuaciones obtenidas para cada una de las variables estudiadas. Después se prosiguió con los objetivos específicos referentes a las correlaciones entre cada predictor con la variable dependiente, con el test no paramétrico de Spearman, con el objetivo de establecer la significancia, la fuerza y dirección de los resultados (Hollander et al., 2013).

Después, con todas esas evidencias, se evaluó la capacidad predictiva de las variables estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, funcionamiento familiar y apoyo social como predictores de la disposición para el estudio, a través de la regresión lineal múltiple (Hair et al., 2018). Todos estos resultados fueron obtenidos al utilizar el software Jamovi versión 2.3.16.0 (The Jamovi Project, 2022).

### **3.7. Consideraciones éticas**

A efectos del estudio, se tuvieron en cuenta una serie de consideraciones éticas distintas para garantizar la seguridad de los participantes. Teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas y la Organización Mundial de la Salud (CIOMS y OMS, 2016), las organizaciones que colaboraron para elaborar las Directrices éticas internacionales para las investigaciones relacionadas con la salud en seres humanos (CIOMS), como se indica en su documento, contemplando de manera general las situaciones y contextos diferentes donde se pueden realizar investigación y los dilemas éticos que se generan. Los principios de este documento refieren al valor, los beneficios, responsabilidades, aspectos administrativos, el consentimiento voluntario de los participantes, la formación de los profesionales, la equidad en la participación, entre otros

aspectos. Asimismo, El APA Handbook of Ethics in Psychology, Volume 2: Practice, Teaching, and Research (Hoerger y Currell, 2012) fue una guía importante cuando se trató de investigaciones que se realizaron por Internet. En este volumen, los autores analizan los riesgos y limitaciones de la virtualidad; además de las importantes indicaciones que señala, entre ellas se encuentran las siguientes: la selección de los canales, en el caso de aplicarse a estudiantes, debe priorizar la no coerción a la hora de pedirles su participación; los medios utilizados para virtualizar los instrumentos.

A nivel nacional, se respetó el Código de Ética del Colegio Nacional de Psicólogos (2018), el cual indica que las investigaciones deben tener en consideración el profesionalismo al utilizar los instrumentos; además de referir los aspectos de respeto, participación voluntaria, no maleficencia, privacidad y confidencialidad; de manera explícita en el art. 24º se menciona el uso de los consentimientos informados pues el participante debe entender que se requiere y evaluar su costo beneficio.

Y por último, también se tuvo en cuenta el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (2018). Este código sigue los lineamientos de la Declaración de Helsinki, la cual fue establecida por la Asociación Médica Mundial (1964). La Declaración de Helsinki señala los principios fundamentales que se deben seguir al realizar investigaciones con seres humanos, con el fin de proteger a cada uno de los sujetos evaluados, manteniendo la confidencialidad de su identidad.

#### IV. RESULTADOS

**Tabla 6**

*Análisis de normalidad de las variables de estudio*

Variables y dimensiones	<i>M</i>	<i>DE.</i>	<i>w</i>	<i>p</i>
Disposición para el estudio	52.97	8.41	.99	.090
Gestión del tiempo académico	9.79	2.86	.97	< .001
Organización de recursos materiales y ambientales	14.33	2.59	.97	< .001
Establecimiento de objetivos académicos	18.48	2.99	.97	< .001
Orientación a los objetivos	10.37	1.98	.97	< .001
Recursos para el aprendizaje	5.94	2.07	.95	< .001
Estrategias de control y consolidación	9.91	2.02	.97	< .001
Habilidades para jerarquizar la información	11.00	1.83	.96	< .001
Satisfacción Académica	37.78	6.86	.94	< .001
Funcionamiento familiar	6.86	2.51	.92	< .001
Apoyo social percibido	44.31	9.30	.97	< .001
Familia	14.43	3.52	.97	< .001
Amigos	14.65	4.03	.93	< .001
Otros significativos	15.23	3.90	.93	< .001

*Nota.* *M*: media, *DE.*: desviación estándar, *w*: estadístico, *p*: significancia.

Se observa en la tabla 6 el análisis de la normalidad de las variables y sus dimensiones, las cuales presentan distribución no paramétrica ( $p < .001$ ), a excepción de la variable dependiente Estrategias de disposición para el Estudio ( $p = .087$ ; Ag-Yi y Aidoo, 2022).

**Tabla 7***Correlación entre la Disposición para el estudio y las Estrategias de aprendizaje*

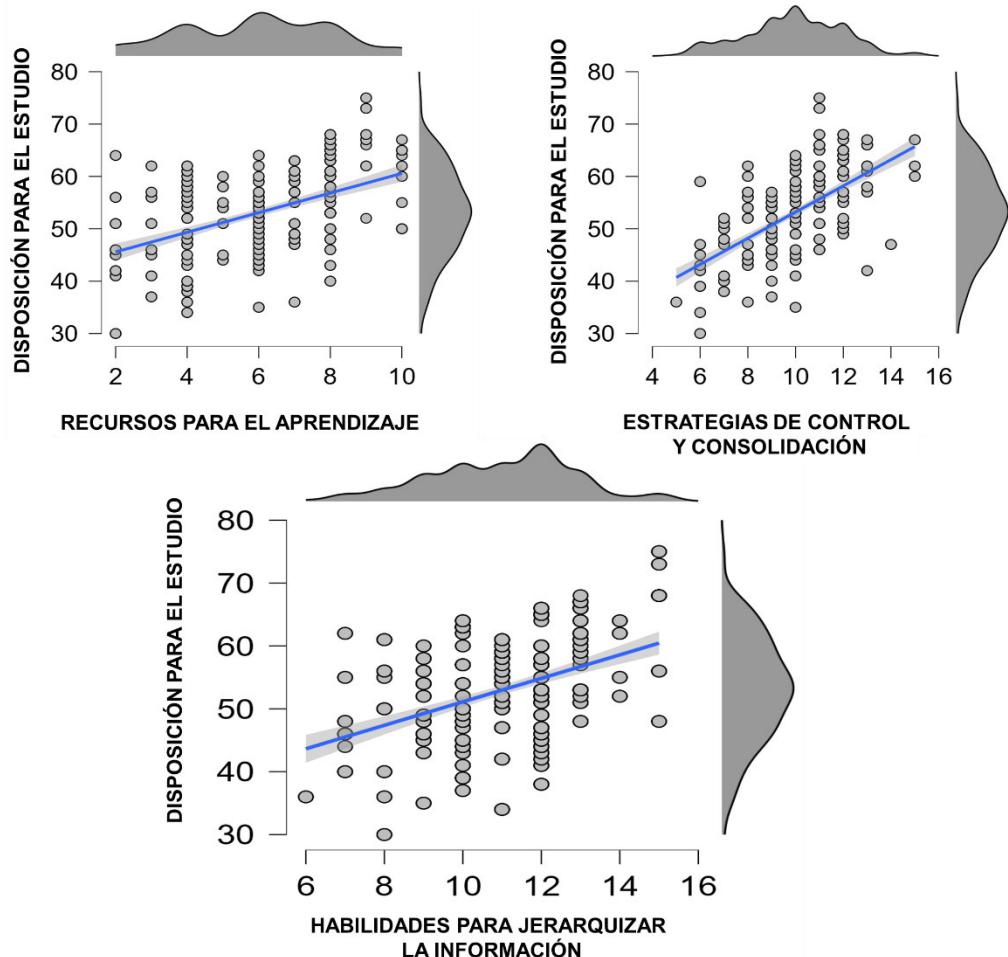
	Estrategias de aprendizaje					
	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Disposición para el estudio	.443	< .001	.600	< .001	.362	< .001
Gestión del tiempo académico	.451	< .001	.502	< .001	.252	< .001
Organización de recursos materiales y ambientales	.327	< .001	.455	< .001	.326	< .001
Establecimiento de objetivos académicos	.376	< .001	.531	< .001	.407	< .001
Orientación a los objetivos	.283	< .001	.493	< .001	.240	.002

*Nota:* Dimensión 1: Estrategias de control y consolidación, Dimensión 2: Recursos para el aprendizaje, Dimensión 3: Habilidades para jerarquizar la información

Se observa en la tabla 7, el análisis de la correlación entre las Estrategias de aprendizaje y la Disposición para el estudio, presentan correlaciones directas destacando las Estrategias de control y consolidación con una relación de magnitud moderada con un *Rho* = .443, siguiendo los Recursos para el aprendizaje con un *Rho* = .660 (grande), y las Habilidades para jerarquizar la información con *Rho* = .362, ambas de magnitud media (.3 < *r* < .5; Cohen, 1992). Respecto a las correlaciones con las dimensiones de Disposición para el estudio, se encuentran entre .240 a .502. Las correlaciones encontradas son estadísticamente significativas (*p* < .001; Botella et al., 2012), es decir no son fruto del azar.

**Figura 1**

*Gráfico de regresión lineal entre la Disposición para el estudio y las Estrategias de aprendizaje*



En la figura 1 se observa el gráfico de regresión lineal de cada estrategia de aprendizaje, es decir Recursos para el aprendizaje, Estrategias de control y consolidación, y Habilidades para jerarquizar la información, con la Disposición para el estudio. El modelo de regresión sobre la disposición para el estudio alcanzó una capacidad predictiva de 19.62% a partir de las estrategias de consolidación y control, un 36% a partir de los recursos para el aprendizaje y un 13.1% con las habilidades para jerarquizar la información.

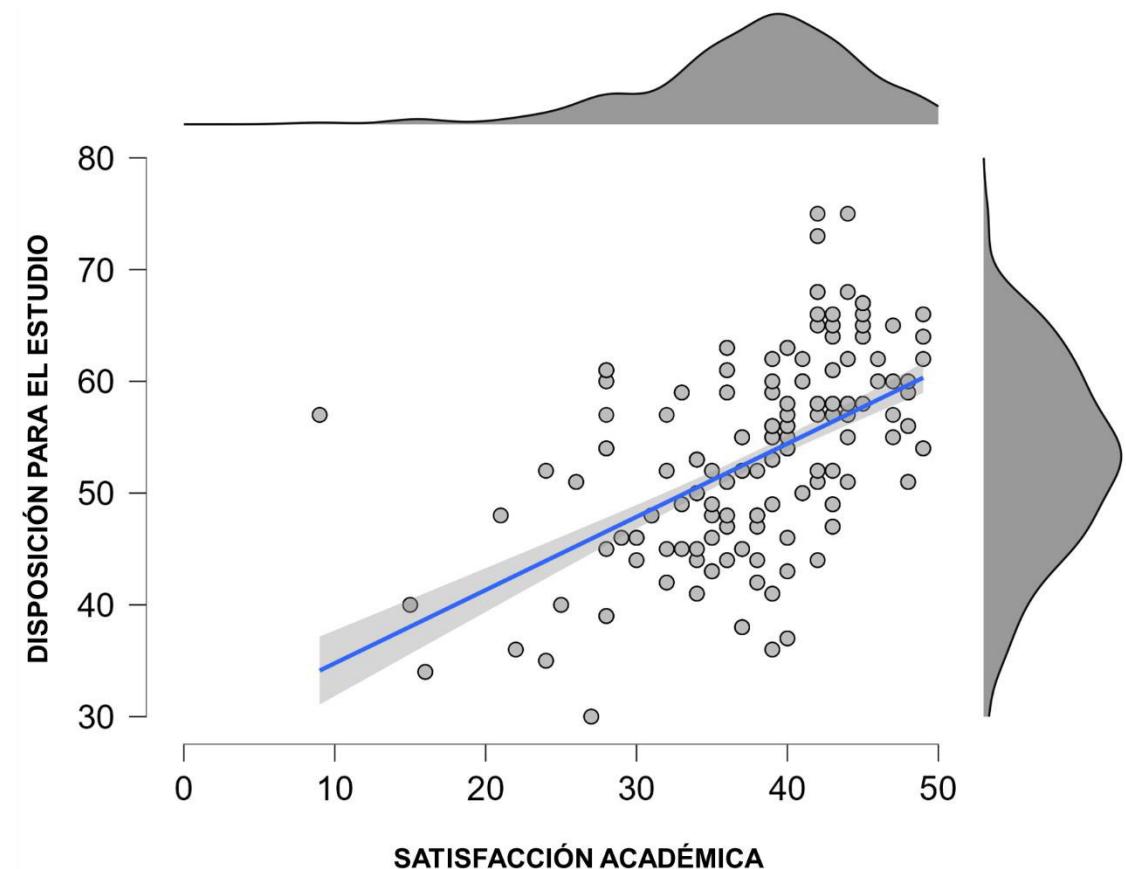
**Tabla 8***Correlación entre la Disposición para el estudio y la Satisfacción académica*

	Satisfacción académica	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Disposición para el Estudio	.567	< .001
Gestión del Tiempo Académico	.205	< .001
Organización de Recursos Materiales y Ambientales	.561	< .001
Establecimiento de Objetivos Académicos	.594	< .001
Orientación a los objetivos	.522	< .001

Se presenta en la tabla 8 el análisis de la correlación entre las *Estrategias de disposición para el estudio* y la *Satisfacción académica*, una correlación directa grande (*Rho* = .567). Respecto a las dimensiones de la disposición, *Establecimiento de Objetivos* (*Rho* = .594), *Organización de Recursos* (*Rho* = .561) y *Orientación a los objetivos* (*Rho* = .522) presentan correlaciones de magnitud grande y *Gestión del tiempo académico* de magnitud pequeña (*Rho* = .522). Todas las correlaciones son estadísticamente significativas (*p* < .001).

**Figura 2**

Gráfico de regresión lineal entre Disposición para el estudio y la Satisfacción académica



En la figura 2 se observa el gráfico de regresión lineal de la Satisfacción académica con la Disposición para el estudio. La capacidad predictiva de la satisfacción académica sobre la disposición para el estudio fue del 32.15%, siendo estadísticamente significativa ( $p = .00$ ). Esto quiso decir que la satisfacción académica tuvo la capacidad de predecir hasta cerca de una tercera parte la disposición para el estudio.

**Tabla 9**

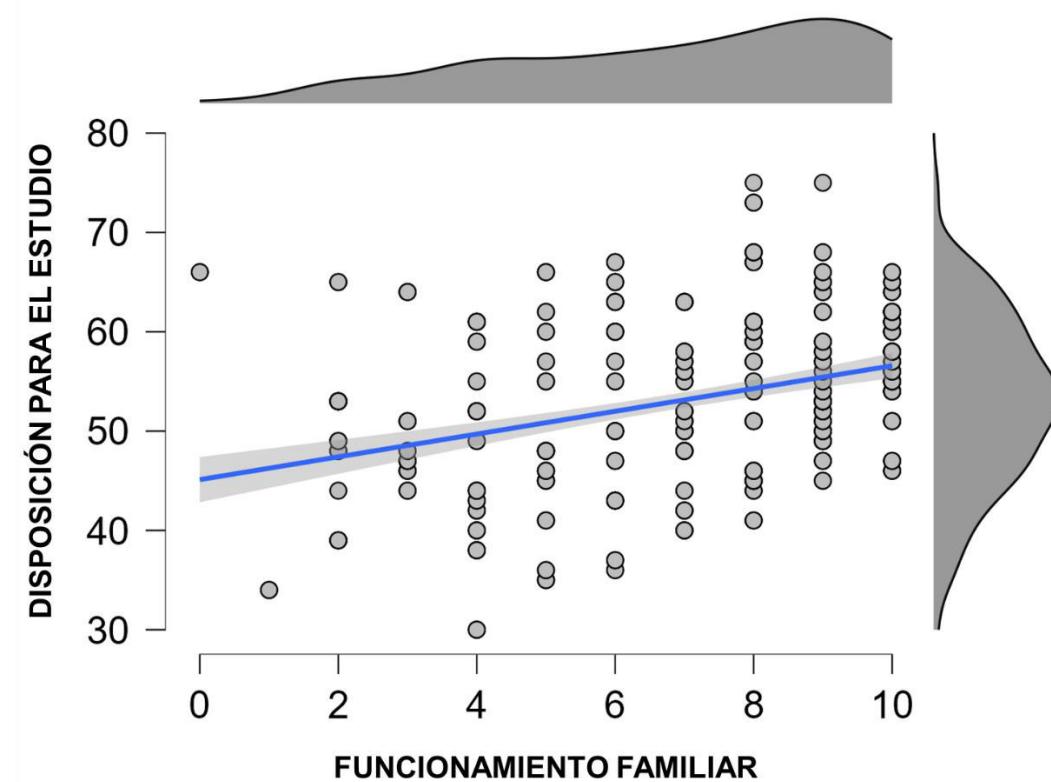
*Correlación entre la Disposición para el estudio y el funcionamiento familiar*

	Funcionamiento familiar	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Disposición para el Estudio	.345	< .001
Gestión del Tiempo Académico	.261	< .001
Organización de Recursos Materiales y Ambientales	.408	< .001
Establecimiento de Objetivos Académicos	.227	< .001
Orientación a los objetivos	.285	< .001

En la tabla 9 se observa el análisis de la correlación entre las *Estrategias de disposición para el estudio* y el *Funcionamiento familiar*, con una correlación directa media (*Rho* = .345), estadísticamente significativa (*p* < .001). Respecto a las dimensiones de la disposición, *Organización de Recursos* presenta una relación media (*Rho* = .408), las otras dimensiones correlaciones pequeñas (*Rho*= .263 - .287), todas estadísticamente significativas.

**Figura 3**

Gráfico de regresión lineal entre Disposición para el estudio y Funcionamiento familiar



En la figura 3 se observa el gráfico de regresión lineal del Funcionamiento familiar con la Disposición para el estudio. La capacidad predictiva del funcionamiento familiar por sí mismo logró alcanzar el 11.09% de la disposición para el estudio.

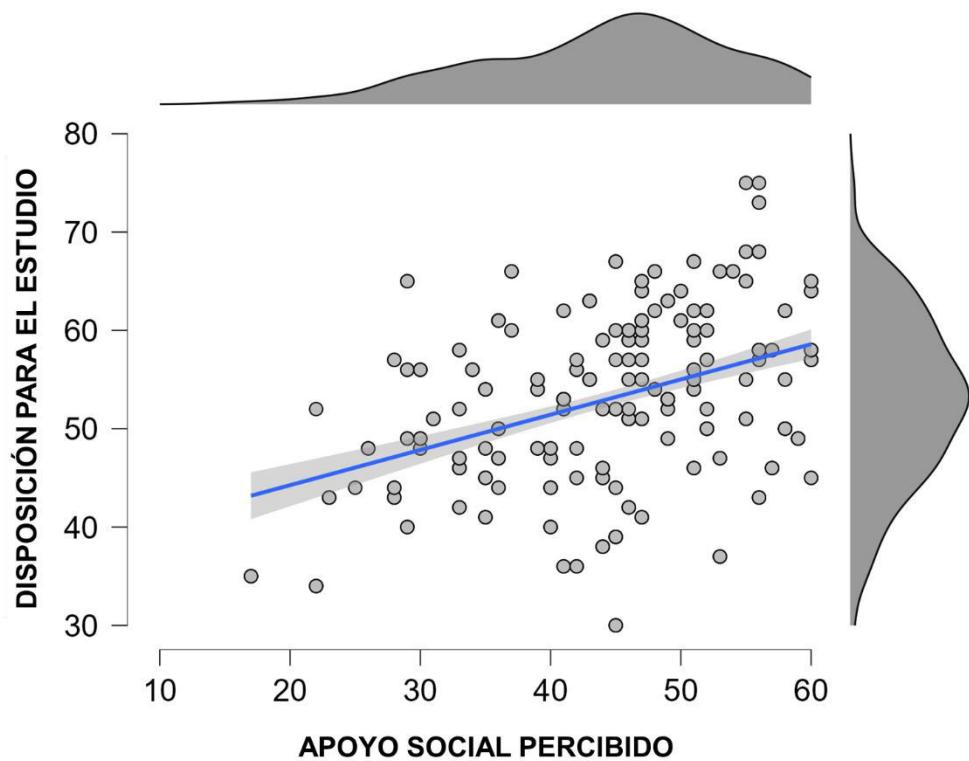
**Tabla 10***Correlación entre la Disposición para el estudio y el Apoyo social percibido*

	Apoyo social percibido							
	Familia		Amigos		Otros		Total	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Disposición para el estudio			.373 < .001	.247 < .001	.314 < .001	.390 < .001		
Gestión del tiempo académico			.223 < .001	.175 .006	.133 .017	.227 < .001		
Organización de recursos materiales y ambientales	.473 < .001		.209 < .001		.341 < .001		.415 < .001	
Establecimiento de objetivos académicos			.272 < .001	.246 < .001	.283 < .001		.332 < .001	
Orientación a los objetivos			.283 < .001	.119 .106	.265 < .001		.293 < .001	

En la tabla 10, se exponen los resultados de la correlación entre Estrategias de disposición para el estudio y el Apoyo social percibido, siendo esta de magnitud media ( $Rho = .390$ ), directa y estadísticamente significativa ( $p < .001$ ). Destaca el apoyo social percibido por parte de la familia ( $Rho = .373$ ) frente a la de otras personas significativas ( $Rho = .314$ ) y los amigos ( $Rho = .247$ ). La dimensión Gestión del tiempo académico ( $Rho = .133 - .227$ ) obtuvo los menores valores de correlación frente a las otras dimensiones.

**Figura 4**

Gráfico de regresión lineal entre Disposición para el estudio y Apoyo social percibido



En la figura 4 se observa el gráfico de regresión lineal del Apoyo social con la Disposición para el estudio. Asimismo, la capacidad predictiva del apoyo social percibido fue del 15.21%.

**Tabla 11**

*Modelo de regresión múltiple de las estrategias para la disposición para el estudio*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F	p	Durbin-Watson
1	.742	.551	.540	79.50	< .001	1.122
2	.741	.550	.540	95.22	< .001	1.104

*Nota.* Modelo 1: predictores Estrategias de aprendizaje (Estrategias de control y consolidación, recursos para el aprendizaje y habilidades para jerarquizar la información), Satisfacción académica y Apoyo social percibido.

Modelo 2: incluye anteriores, además, Funcionamiento familiar.

Del modelo 1 representado en la tabla 11, se observa que las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica y apoyo social percibido lograron predecir el 54% de la disposición para el estudio, siendo el modelo estadísticamente significativo con estas variables ( $R^2 = .551$ ,  $R^2$  ajustado = .54,  $F = 79.5$ ,  $p < .001$ ). Asimismo, añadiendo a la ecuación lineal la variable funcionamiento familiar, se mantiene la misma capacidad predictiva en el modelo (54%), lo cual implicó que esta última variable no sumó a la variabilidad de la disposición para el estudio (modelo 2).

**Tabla 12**

*Coeficientes del modelo de regresión múltiple de las estrategias para la Disposición para el estudio*

Variables	B	EE	$\beta$	t	p
(Constante)	8.862	2.23		3.987	< .001
X <sub>1</sub> : Estrategias de control y consolidación	1.418	.171	.341	8.270	< .001
X <sub>2</sub> : Satisfacción académica	.273	.050	.223	5.438	< .001
X <sub>3</sub> : Recursos para el aprendizaje	.814	.156	.200	5.220	< .001
X <sub>4</sub> : Apoyo social percibido	.169	.034	.186	5.023	< .001
X <sub>5</sub> : Habilidades para jerarquizar la información	.676	.171	.147	3.962	< .001

Nota: B: Coeficientes en puntuación directa, ee: error estándar,  $\beta$ : coeficientes estandarizados, p: significancia

De la tabla 12 se destacan como coeficientes que aportaron mayor variabilidad al modelo de regresión sobre la disposición para el estudio a las estrategias de control y consolidación, ( $\beta = .341, p < .001$ ), a la satisfacción académica ( $\beta = .223, p < .001$ ) y en tercer lugar a los recursos para el aprendizaje ( $\beta = .20, p < .001$ ), seguido del apoyo social percibido ( $\beta = .186, p < .001$ ) y las habilidades para jerarquizar la información ( $\beta = .147, p < .001$ ).

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la capacidad predictiva de las estrategias de aprendizaje, la satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social percibido sobre la disposición para el estudio en un contexto universitario. Se buscaba no solo comprender las relaciones entre estas variables, sino también cuánta variabilidad en la disposición de los estudiantes para el estudio podrían explicar en conjunto. Este enfoque permitió examinar cómo estas variables, que son fundamentales para el bienestar académico, interactúan y contribuyen a la disposición de los estudiantes para el estudio.

Los resultados de la regresión múltiple proporcionaron una visión más completa de la influencia de las variables estudiadas en la disposición de los estudiantes para el estudio. Las estrategias de aprendizaje, en particular las estrategias de control y consolidación, mostraron una correlación directa positiva significativa con la disposición para el estudio. Esto concuerda con investigaciones previas que han destacado la importancia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento y la motivación de los estudiantes (Pérez et al., 2010).

Asimismo, la satisfacción académica se reveló como un factor clave en la disposición para el estudio. Los estudiantes que informaron niveles más altos de satisfacción académica también mostraron una mayor disposición para el estudio. Estos hallazgos respaldan la noción de que el bienestar emocional y académico está estrechamente relacionado con la disposición de los estudiantes para involucrarse en sus estudios (Tumino y Poitevin, 2013).

Además, el funcionamiento familiar demostró tener una correlación directa positiva, aunque moderada, con la disposición para el estudio. Esto subraya la importancia del apoyo y el ambiente familiar en la motivación de los estudiantes y su compromiso con el estudio (Sancho y Camac, 2021). Finalmente, el apoyo social percibido, especialmente el apoyo de la

familia, se asoció positivamente con la disposición para el estudio. Estos hallazgos concuerdan con la literatura que destaca la importancia del apoyo social en el contexto académico (González et al., 2018).

A lo largo de la literatura previa, se han realizado varios estudios que han investigado las relaciones entre las variables abordadas en este estudio, utilizando análisis de regresión u otros métodos estadísticos. En particular, este estudio se centra en la disposición para el estudio de los estudiantes y su relación con las estrategias de aprendizaje, la satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social percibido. Los resultados obtenidos en este estudio se contrastan con investigaciones previas que han abordado estas relaciones utilizando métodos de regresión.

La relación entre las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio es un tema de gran relevancia en la investigación educativa. Los hallazgos de este estudio, que indican una capacidad predictiva del 19.62% de las estrategias de consolidación y control, son consistentes con investigaciones anteriores que también han explorado esta relación utilizando análisis de regresión.

En el campo de la psicología educativa, se reconoce que las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en el éxito académico de los estudiantes. Estas estrategias representan las herramientas cognitivas y metacognitivas que los estudiantes utilizan para procesar, retener y recuperar información de manera efectiva. La consolidación se refiere a la capacidad de los estudiantes para reforzar y mantener la información en la memoria a largo plazo, mientras que el control se relaciona con la capacidad de regular y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

La relación entre las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio se basa en la idea de que las estrategias de aprendizaje efectivas pueden influir positivamente en la motivación y el compromiso de un estudiante con su trabajo académico. Cuando los estudiantes utilizan estrategias de consolidación, como la revisión activa y la práctica espaciada, pueden sentirse más seguros en su capacidad para retener información y, en consecuencia, estar más dispuestos a estudiar. Del mismo modo, el control sobre su proceso de aprendizaje les permite establecer metas claras, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias cuando sea necesario, lo que puede aumentar su nivel de interés y participación en el estudio.

Los resultados de este estudio respaldan la noción de que las estrategias de consolidación y control son factores significativos en la disposición de los estudiantes para el estudio. Esto sugiere que los educadores y los programas educativos pueden beneficiarse al fomentar el desarrollo y la aplicación de estas estrategias en el entorno educativo. Al enseñar a los estudiantes cómo consolidar la información de manera efectiva y cómo ejercer un mayor control sobre su proceso de aprendizaje, es posible mejorar su disposición para el estudio y, en última instancia, su rendimiento académico.

Además, el hallazgo mencionado, que se alinea con investigaciones previas como la de Pérez et al. (2010), respalda aún más la consistencia y la importancia de esta relación en el campo de la psicología educativa. Estudios como estos proporcionan evidencia empírica que puede ayudar a orientar las prácticas pedagógicas y la formación de estudiantes en la mejora de sus estrategias de aprendizaje, contribuyendo así a un entorno educativo más efectivo y enriquecedor.

La relación entre la satisfacción académica y la disposición para el estudio es un tema de relevancia en la investigación educativa. En este estudio, se encontró que la satisfacción académica tenía una capacidad predictiva del 32.15%. Este resultado está respaldado por

investigaciones previas, como el estudio de Tumino y Poitevin (2013), que también hallaron una relación positiva entre la satisfacción académica y la disposición de los estudiantes para el estudio.

Esta consistencia en los hallazgos sugiere que los estudiantes que se sienten satisfechos con su experiencia académica tienden a estar más dispuestos a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Esta relación puede explicarse por varios factores, como la mayor motivación intrínseca que experimentan los estudiantes satisfechos, su percepción de la calidad de la enseñanza y la interacción con profesores y compañeros, así como su bienestar emocional general. Siendo así, la satisfacción académica desempeña un papel importante en la disposición de los estudiantes para el estudio, ya que está relacionada de manera positiva con su motivación, percepción de calidad educativa y bienestar emocional. Estos resultados tienen implicaciones significativas para la mejora de la experiencia educativa de los estudiantes y el fomento de su compromiso en el proceso de aprendizaje.

La relación entre el funcionamiento familiar y la disposición para el estudio es un área de estudio importante en la psicología educativa y la investigación sobre el desarrollo de los estudiantes. Los resultados de este estudio, que indican que el funcionamiento familiar tiene una capacidad predictiva del 11.09% en la disposición para el estudio, refuerzan hallazgos previos en la literatura científica que también han utilizado análisis de regresión para explorar esta conexión.

El funcionamiento familiar se refiere al grado en que una familia proporciona un ambiente emocional y de apoyo para sus miembros. Incluye factores como la comunicación efectiva, el apoyo emocional, la cohesión familiar y la estructura de roles. Cuando el funcionamiento familiar es saludable y positivo, los estudiantes tienden a experimentar un

mayor bienestar emocional y a sentirse más seguros y respaldados en su búsqueda de metas académicas.

Los hallazgos mencionados en relación con la relación entre el funcionamiento familiar y la motivación de los estudiantes, como el estudio de Sancho y Camac (2021), respaldan la idea de que el ambiente familiar puede tener un impacto significativo en la disposición de los estudiantes para el estudio. Un ambiente familiar positivo puede fomentar una actitud más positiva hacia el aprendizaje y aumentar la motivación intrínseca para lograr el éxito académico. Esto puede manifestarse en un mayor nivel de interés en las tareas escolares, una mayor perseverancia en el estudio y una mayor satisfacción con el proceso de aprendizaje en general.

Los educadores y los profesionales de la salud mental reconocen cada vez más la importancia de comprender y abordar el impacto del ambiente familiar en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Las estrategias de apoyo familiar, como la promoción de la comunicación abierta y el fortalecimiento de las relaciones familiares, pueden ser efectivas para mejorar la disposición de los estudiantes para el estudio y su motivación para aprender.

Además, estos hallazgos también subrayan la interconexión entre los diferentes aspectos de la vida de un estudiante. El ambiente familiar, las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio no son compartimentos estancos, sino que están entrelazados de manera compleja. Por lo tanto, abordar el bienestar de un estudiante y su éxito académico requiere un enfoque holístico que considere tanto los factores familiares como los aspectos individuales y educativos.

En lo que respecta a la relación entre el apoyo social percibido y la disposición para el estudio, este estudio encontró que el apoyo social percibido tenía una capacidad predictiva del 15.21%. Este hallazgo también se alinea con investigaciones previas que utilizaron regresión para explorar esta relación. González et al. (2018) encontraron que el apoyo social percibido, especialmente el apoyo de la familia, estaba relacionado con la motivación de los estudiantes, lo que sugiere que las redes de apoyo pueden influir en la disposición de los estudiantes para el estudio.

Un aspecto significativo de este estudio es la capacidad predictiva de las diferentes variables sobre la disposición para el estudio. Si bien estos resultados pueden parecer modestos en términos de capacidad predictiva, es importante destacar que varios estudios previos también han encontrado relaciones similares entre estas variables. Por ejemplo, Kolovelonis et al. (2012) utilizaron análisis de regresión para examinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio, y encontraron que las estrategias de aprendizaje eran predictores significativos de la disposición de los estudiantes. Este hallazgo respalda la noción de que los estudiantes que emplean estrategias efectivas de aprendizaje tienden a mostrar una mayor disposición para el estudio, lo que sugiere que estas estrategias pueden desempeñar un papel crucial en el fomento de la disposición académica.

Además, los resultados de este estudio también se alinean con investigaciones previas que han examinado la relación entre la satisfacción académica y la disposición para el estudio. Tumino y Poitevin (2013), en su estudio de estudiantes universitarios, encontraron que la satisfacción académica estaba positivamente relacionada con la disposición para el estudio, lo que respalda la idea de que los estudiantes que están satisfechos con su experiencia académica tienden a mostrar una mayor disposición hacia sus estudios. Esta relación puede explicarse en

parte por el hecho de que la satisfacción académica refleja la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios educativos, lo que puede influir en su actitud hacia el estudio.

La relación entre el funcionamiento familiar y la disposición para el estudio es un campo de estudio multidimensional y complejo que ha sido objeto de investigación en psicología educativa y desarrollo humano. Los hallazgos de este estudio, que encuentran respaldo en investigaciones previas, arrojan luz sobre cómo el ambiente familiar puede influir en la disposición de los estudiantes para el estudio.

El estudio de Sancho y Camac (2021) subraya la importancia del ambiente familiar como un factor que puede afectar significativamente la motivación de los estudiantes. Un funcionamiento familiar saludable, caracterizado por una comunicación abierta, el apoyo emocional y la cohesión, puede crear un entorno propicio para el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje. Cuando los estudiantes sienten que tienen el respaldo de sus familias y que sus logros académicos son valorados, es más probable que se sientan motivados para estudiar y alcanzar sus metas educativas.

Sin embargo, es importante reconocer que la relación entre el funcionamiento familiar y la disposición para el estudio puede ser mediada por una serie de factores adicionales. Por ejemplo: La calidad de la relación entre los estudiantes y sus padres desempeña un papel crucial. Un ambiente familiar saludable no solo se refiere a la presencia de apoyo emocional, sino también a la calidad de la interacción entre padres e hijos. Una relación cálida, de confianza y comunicativa puede fortalecer aún más la disposición de los estudiantes para el estudio.

Así también, las expectativas y valores que una familia promueve en relación con la educación pueden influir en la disposición de los estudiantes para el estudio. Las familias que

valoran la educación y establecen expectativas académicas claras pueden motivar a sus hijos a esforzarse en sus estudios.

Asimismo, el contexto socioeconómico de la familia también puede desempeñar un papel importante. Las familias con recursos suficientes pueden proporcionar un ambiente más propicio para el estudio, incluyendo acceso a materiales educativos y oportunidades de enriquecimiento.

Por otra parte, se suma el apoyo de los padres a la autonomía de sus hijos, permitiéndoles tomar decisiones relacionadas con su educación, puede influir positivamente en la disposición de los estudiantes para el estudio. Esto fomenta un sentido de responsabilidad y autoeficacia en los estudiantes.

Finalmente, en lo que respecta a la relación entre el apoyo social percibido y la disposición para el estudio, los resultados de este estudio están respaldados por investigaciones previas que han abordado esta conexión. González et al. (2018) encontraron que el apoyo social percibido, especialmente el apoyo de la familia, estaba relacionado con la motivación de los estudiantes, lo que sugiere que las redes de apoyo social pueden influir en la disposición de los estudiantes para el estudio. Estos hallazgos respaldan la idea de que el apoyo social percibido puede ser un factor importante para promover la disposición académica de los estudiantes.

Los resultados de esta investigación tienen importantes implicaciones teóricas que contribuyen al avance y la ampliación de las teorías previas en el campo de la psicología educativa y la motivación académica. En línea con el trabajo de Pérez et al. (2010), los hallazgos de este estudio respaldan la teoría que sostiene que las estrategias de aprendizaje, en particular las estrategias de control y consolidación, están intrínsecamente relacionadas con la disposición de los estudiantes para el estudio.

Este hallazgo es de gran relevancia, ya que sugiere que las estrategias de aprendizaje efectivas no solo tienen un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también desempeñan un papel fundamental en su disposición para comprometerse activamente en su proceso de aprendizaje. Estas implicaciones teóricas pueden tener un impacto significativo en la forma en que comprendemos y abordamos la motivación y la participación de los estudiantes en el ámbito educativo.

En particular, la conexión entre las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio subraya la importancia de enseñar a los estudiantes habilidades de autorregulación y estrategias efectivas para abordar sus estudios. Al mejorar su capacidad para planificar, monitorear y ajustar su propio aprendizaje, los estudiantes pueden sentirse más capacitados y motivados para comprometerse activamente en su proceso de estudio.

Además, estos hallazgos también tienen implicaciones prácticas en el ámbito educativo. Los educadores pueden utilizar esta información para diseñar programas de aprendizaje que fomenten el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas entre los estudiantes. Esto no solo puede mejorar su rendimiento académico, sino que también puede contribuir a cultivar una mayor disposición para el estudio y el compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Además, la relación positiva entre la satisfacción académica y la disposición para el estudio coincide con la perspectiva de Tumino y Poitevin (2013) sobre la importancia de abordar la satisfacción de los estudiantes para fomentar su motivación y compromiso. Este hallazgo subraya que, desde una perspectiva teórica, la satisfacción académica no solo es un indicador de bienestar estudiantil, sino también un predictor clave de su disposición para el estudio.

En línea con las investigaciones de Sancho y Camac (2021), los resultados de este estudio respaldan la idea de que el funcionamiento familiar puede influir en la motivación de los estudiantes. La teoría que sustenta esta relación sugiere que un ambiente familiar positivo y de apoyo puede proporcionar a los estudiantes un sentido de seguridad y pertenencia que, a su vez, se traduce en una mayor disposición para el estudio. Estos hallazgos teóricos respaldan la noción de que las influencias familiares son factores críticos en la formación de la disposición de los estudiantes para el estudio.

Estos resultados también concuerdan con las ideas de González et al. (2018) sobre la relevancia del apoyo social percibido en el ámbito académico. Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos sugieren que el apoyo social percibido, especialmente el apoyo de la familia, es una variable clave en la disposición de los estudiantes para el estudio. La teoría de apoyo social respalda la idea de que las redes de apoyo pueden proporcionar recursos emocionales y prácticos que influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Por otra parte, es destacable la fortaleza que se ha obtenido en desarrollo de la investigación a partir de reportar las propiedades psicométricas de las medidas instrumentales, lo cual permite ampliamente replicar el modelo de regresión en investigaciones posteriores cuyo interés se centre en conocer los predictores de la disposición para el estudio.

Es importante destacar las limitaciones de esta investigación, que podrían haber influido en los resultados. En primer lugar, se basó en datos autorreportados, lo que podría haber introducido sesgos de respuesta y subjetividad en las respuestas de los participantes. Además, la muestra utilizada puede no ser completamente representativa de la población estudiantil en general, lo que limita la generalización de los hallazgos. Además, como es común en estudios de este tipo, no se puede establecer una relación causal definitiva debido a la naturaleza transversal de los datos.

Este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones en este campo. Sería beneficioso realizar investigaciones longitudinales para comprender mejor las relaciones causales entre estas variables a lo largo del tiempo. Además, investigaciones cualitativas podrían proporcionar una comprensión más profunda de cómo estas variables se entrelazan y cómo impactan en la disposición de los estudiantes para el estudio. Las intervenciones basadas en estos hallazgos podrían ser desarrolladas y evaluadas para mejorar la disposición y el rendimiento de los estudiantes en contextos educativos. Además, investigaciones futuras podrían explorar más a fondo las diferencias individuales y culturales en estas relaciones para informar prácticas educativas más personalizadas.

## VI. CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos, se concluye lo siguiente

**6.1.** Las estrategias de aprendizaje, la satisfacción académica y el apoyo social percibido explican conjuntamente el 54% de la varianza de la disposición para el estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022, lo que indica una influencia considerable de estos factores en su actitud hacia el estudio.

**6.2.** Se evidencian relaciones directas, estadísticamente significativas y de efecto medio entre la disposición para el estudio y las estrategias de Recursos para el aprendizaje y Habilidades para jerarquizar la información, así como una relación de efecto grande con las Estrategias de control y consolidación, lo que resalta su importancia en el desempeño académico de los estudiantes.

**6.3.** Se encontró una relación directa de efecto grande entre la disposición para el estudio y la satisfacción académica, lo que sugiere que, a mayor nivel de satisfacción con los estudios, mayor es la predisposición positiva hacia el aprendizaje en los estudiantes de psicología de Lima Metropolitana, 2022.

**6.4.** La disposición para el estudio mostró una relación directa y de efecto medio con el funcionamiento familiar, indicando que un entorno familiar funcional favorece actitudes más positivas y comprometidas hacia las actividades académicas en los estudiantes universitarios.

**6.5.** También se identificó una relación directa de efecto medio entre la disposición para el estudio y el apoyo social percibido, lo que implica que la percepción de contar con redes de apoyo influye de manera relevante en la motivación y dedicación de los estudiantes hacia sus estudios.

## VII. RECOMENDACIONES

En el mismo sentido, se recomienda:

**7.1.** Para las autoridades de la institución, considerar las estrategias de aprendizaje en talleres y programas de tutoría en los estudiantes a fin de incrementar su disposición para el estudio.

**7.2.** Se recomienda a los docentes considerar la satisfacción académica de los estudiantes, sobre sus estrategias didácticas a fin de incrementar su disposición.

**7.3.** Realizar, programas de intervención en los que se construyan redes de apoyo saludables para los estudiantes, principalmente la familia, los amigos y personas significativas.

**7.4.** A los futuros investigadores, realizar estudios con submuestras heterogéneas para evaluar la relevancia de cada predictor según alguna característica sociodemográfica como el nivel socioeconómico.

**7.5.** A los investigadores interesados, se les recomienda investigar otras variables que expliquen la disposición para el estudio, como la resiliencia, la autoestima o el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios.

### VIII. REFERENCIAS

- Abarca, S., Cáceres, S., Jiménez, E., Moraleda, V. y Romero, B. (2013). Satisfacción de los alumnos con la institución universitaria y el rendimiento académico. *Reidocrea*, 2, 48-53. <https://doi.org/10.30827/Digibug.27613>
- Agnafors, S., Barmark, M. y Sydsjö, G. (2021). Mental health and academic performance: a study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 56, 857–866 <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5>
- Ag-Yi, D., y Aidoo, E. N. (2022). A comparison of normality tests towards convoluted probability distributions. *Research in Mathematics*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/27684830.2022.2098568>
- Alvarado-Lagunas, E., Luyando-Cuevas, J. y Picazzo-Palencia, E. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la calidad de las universidades privadas en Monterrey. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 58-76. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.1088>
- American Psychological Association (2022). Learning-strategy. En *APA dictionary*. <https://dictionary.apa.org/learning-strategy>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aviles, C. A. (2021). *Comportamiento de ciudadanía docente. Motivación y satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios de la Misión Peruana Central Sur*. Lima, 2018 [Tesis de Licenciatura Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional de la UPEU. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/4415>

- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-04.html>
- Berndt, A. (2020). Sampling Methods. *Journal of Human Lactation*, 36(2), 224-226.  
<https://doi.org/10.1177/0890334420906850>
- Botella, J., Suero, M. y Ximénez, C. (2012). *Análisis de datos en psicología I*. Pirámide.
- Broadbent, J. y Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies y academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Castro, N., Suárez, X. A. y Rivera, P. (2021). Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1127-1141.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962021000401127&lng=es&tlang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000401127&lng=es&tlang=es)
- Cetin, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106.  
<https://doi.org/10.19030/jier.v11i2.9190>
- Chacón-Cuberos, R., Padial-Ruz, R., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F. y Puertas-Molero, P. (2019). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado en Educación Primaria: análisis según factores académicos y hábitos saludables. *Sportis*, 5 (3), 469-483 <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5465>
- Claxton, G. y Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. *Early Years*, 24(1), 87-97. <https://doi.org/10.1080/09575140320001790898>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 11(1), 155-159.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Colegio de psicólogos del Perú (2018). *Código de ética profesional del psicólogo peruano*.

[https://sipsy.org/wp-content/uploads/2015/09/Peru\\_-\\_Codigo\\_de\\_Etica.pdf](https://sipsy.org/wp-content/uploads/2015/09/Peru_-_Codigo_de_Etica.pdf)

Collado del Carpio, N. A. (2019). *Relación entre hábitos y disposición hacia el estudio en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Alas Peruanas, Arequipa, 2018* [Tesis para optar el grado de maestría, Universidad Católica de Santa María]. *Repositorio institucional*.

<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/9689>

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas y la Organización Mundial de la Salud. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457>

Córdoba, D. L. y Marroquín, H. M. M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>

Correa, I. y Reyes, J. A. (2019). Funcionamiento familiar y disposición para el estudio en estudiantes de un instituto superior de Lima. *Cátedra Villarreal - Psicología*, 2(1). <https://revistas.unfv.edu.pe/CVFP/article/view/318>

Denegri, A. P. (2019). *Clima social familiar y motivación de logro académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. *Repositorio de la Universidad Peruana Unión*. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2821>

Dobronyi, C. R., Oreopoulos, P. y Petronijevic, U. (2019). Goal Setting, Academic Reminders, and College Success: A Large-Scale Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 38–66. <https://dx.doi.org/10.1080/19345747.2018.151784>

- Dugan, R. F. (2008). *Examining the construct validity of academic self-regulation using the survey of academic self-regulation (SASR)*. [Tesis de doctorado, State University of New York at Albany] ProQuest Central. <https://www.proquest.com/openview/80bc7df7606e008cacbff33001262186/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Esteban-Albert, Manuel y Zapata-Ros, Miguel (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de educación a distancia*, (50). <https://revistas.um.es/red/article/view/271261>
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342006000200007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000200007&lng=pt&tlng=es).
- Gimenez-Dasi, M., Quintanilla, L., Lucas- Molina, B., & Sarmento- Henrique, R. (2020). Six weeks of confinement: psychological effects on a sample of children in early childhood and primary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 590463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>
- Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry research*, 293, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113452>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2018). *Ánálisis de datos multivariados* (8<sup>a</sup> ed.). Pearson Education Limited.

- Hariri, H., Karwan, D.H., Haenilah, E.Y., Rini, R., & Suparman, U. (2021). Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 39-49. <https://doi.org/10.12973/ejer.10.1.39>
- Hernández, L., Martín, C., Lorite, G., & Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 7, 92–97. <https://doi.org/10.30827/digibug.49829>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hoerger, M. y Currell, C. (2012). Ethical issues in Internet research. In S. J. Knapp, M. C. Gottlieb, M. M. Handelsman y L. D. VandeCreek (Eds.), *APA handbook of ethics in psychology*, Vol. 2. Practice, teaching, and research (pp. 385–400). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13272-018>
- Hollander, M., Wolfe, D. y Chicken, E. (2013). *Métodos estadísticos no paramétricos*. John Wiley e hijos.
- Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F. de M., Lazo-Cerón, Y. y Boza-Salas, K. . (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 12(3), 217–228. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559>
- Instituto Peruano de Economía. (2021). *Efectos del Covid-19 en la educación* [Comunicado de prensa]. <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion>
- Insunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., ... Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en

- estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 73-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432008>
- Iwamoto, D., Hargis, J., Bordner, R. y Chandler, I. (2017). Self-regulated learning as a critical attribute for successful teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110207>
- Juárez, A. (2018). *Adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios de San Juan de Lurigancho* [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Jourdan, C. E., Filippetti, V. A., & Lemos, V. (2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Revista UNIANDES Episteme*, 9 (4), 534-562.
- Karimi, Z., Taheri-Kharameh, Z., & Sharififard, F. (2022). Cultural Adaption and Psychometric Analysis of Family APGAR Scale in Iranian Older People. *Korean journal of family medicine*, 43(2), 141–146. <https://doi.org/10.4082/kjfm.21.0028>
- Kolovelonis, A., Goudas, M. y Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 221-235. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.671592>
- Leiva, M. J. J. (2022). La infancia entre lo público y lo privado. Una revisión al valor de la familia en Rawls. *UNIVERSITAS. Revista de Filosofía. Derecho y Política*, (37), 110-129. <https://doi.org/10.20318/universitas2022.6573>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. y Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>

Lin, N., Dean, A. y Ensel, W. (1986). *Social support, life events and depression*. Academic Press.

Llanga-Vargas, E. F., Murillo- Pardo, J. J., Panchi- Moreno, K. P., Paucar-Paucar, M. M., & Quintanilla-Orma, D. T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (2).

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>

López, J. F. (2019). *Relación entre la comunicación organizacional y la satisfacción laboral en los centros de educación técnico productivo Arnulfo romero de San Ignacio y Neftali Carvajal de chota* [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional de UNC. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/3821>

Maddaleno, M., Horwitz, N., Jara, C., Florenzano, R. y Salazar, D. (1987). Aplicación de un instrumento para calificar el funcionamiento familiar en la atención de adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 58(3), 246-249.

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-58702>

Martínez Rivera, O., & Planella, J. (2024). Comunicación en la Universidad en tiempos de pandemia: impacto de la COVID-19 en los estudiantes. *Revista Tecnología e Sociedad*, 20(59). <https://doi.org/10.3895/rts.v20n59.16449>

Mayorga-Muñoz, C., Gallardo-Peralta, L., & Galvez-Nieto, J. L. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala Apgar-familiar en personas mayores residentes en Zonas Rurales Multiétnicas chilenas. *Revista Médica de Chile*, 147(10), 1283–1290.

<https://doi.org/10.4067/s0034-98872019001001283>

Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.

Medrano, A., Fernández, M. y Pérez, E. (2014). Computerized Assesment System For Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of*

Research in Educational Psychology, 12, 541-562.

<https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13131>

Meekan, M. G., Duarte, C. M., Fernandez- Gracia, J., Thums, M., Sequeira, A. M., Harcpurt, R., & Eguíluz, V. M (2017). The ecology of human mobility. *Trends in ecology & evolution*, 32(3), 198-210.

[https://www.cell.com/trends/ecologyevolution/fulltext/S0169-5347\(16\)30239-7](https://www.cell.com/trends/ecologyevolution/fulltext/S0169-5347(16)30239-7)

Mendieta, L. E. G., & Herrera, O. M. B (2022). *Un modelo de inteligencia de negocios para una institución universitaria*. Editorial Universidad de Caldas.

Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Universidad Ricardo Palma.

Microsoft. (2022). *Microsoft Excel*. Microsoft. <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/excel>.

Ministerio de Educación. (2021). *Se reduce tasa de deserción en las universidades privadas* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/350777-se-reduce-tasa-de-desercion-en-las-universidades-privadas>

Moos, R. (1974) *The Social Climate Scale: An overview*. Consulting Psychologists Press.

Morales, M., Guzmán, E. y Baeza, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 6(2), 59–80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>

Moreira, J. A. Z., & Parra, I. M. (2022). Efectos de funcionamiento familiar en la adolescencia: una revisión sistemática. *MQRInvestigar*, 6(4), 3-23.

<https://doi.org/10.56048/MQR.20225.6.4.2022.03-23>

- Moreno- Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. *Revistas Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (2), 53-73. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Navarro, I., Musitu, G., y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas: Análisis e Intervención Social*. Editorial Síntesis S.A.
- Navarro, R. J. (2018). *Metas de logro, motivación y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13835>
- Neroni, J., Meijs, C., Gijselaers, H., Kirschner, P. y de Groot, R. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73(4), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007>
- Olson. D., Russell. C., y Sprenkle. D., (1989). *Circumflex model: systemic assessment and treatment of families*. Editorial Routledge
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *COVID-19 y juventud: COVID-19 y aprendizaje* [Comunicado de prensa]. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-juventud-covid-19-y-aprendizaje>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Educación Superior*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20superior%20permite%20a,sus%20comunidades%20y%20del%20mundo.>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Incorporando Los Ods en los planes de Estudio de Educación Superior* . Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20superior%20permite%20a,sus%20comunidades%20y%20del%20mundo.>

acad%C3%A9mico/incorporando-los-ods-en-los-planes-de-estudio-de-  
educaci%C3%B3n-superior

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020). *Youth and COVID-19: impacts on jobs, education, rights and mental well-being: survey report 2020*

Paz-Navarro, L., Rodríguez, P. y Martínez, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo, 10(1)*. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=97400>

Pérez, M., Valenzuela, M., Diaz, A., Gonzalez- Pienda, J. y Nuñez, J. (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>

Pinzon Gutierrez, L. F. (2017). Factores asociados a la pobreza subjetiva en Colombia: un estudio desde el enfoque de las capacidades y la economía de la felicidad. *Desarrollo y sociedad, (78)*, 11-57.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012035842017000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012035842017000100002&script=sci_arttext)

Puklek, M. y Podlesek, A. (2019). *Links between academic motivation, psychological need satisfaction in education, and university students' satisfaction with their study. Psihologiske Teme, 28(3)*, 567–587. <https://doi.org/10.31820/pt.28.3.6>

Puma-at, R. (2016). Study habits of business students towards achieving academic performance. *International Journal of Liberal Arts and Social Science, 4(5)*, 57-70.

Rathakrishnan, B.; Bikar, S.S. y Yahaya, A. (2022). Perceived Social Support, Coping Strategies and Psychological Distress among University Students during the COVID-19 Pandemic: An Exploration Study for Social Sustainability in Sabah, Malaysia. *Sustainability, 14*. <https://doi.org/10.3390/su14063250>

- Rengifo, K. C. (2019). *Soporte social percibido, motivación y satisfacción respecto a la carrera en estudiantes de artes escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19648>
- Rivera, M. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Revista de Psicología de México*, 14(1), 12-29
- Rodriguez Prieto, J. P. (2019). The impact of college students' motivational orientations and the social dimension of emotional intelligence in their willingness to study abroad. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 26, 79- 106. <https://doi.org/10.35903/teanga.v26i0.85>
- Roick, J. y Ringeisen, T. (2018). Students math performances 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>
- Sáenz, R. (2018). *Cansancio emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Técnica Superior PNP - Puente Piedra, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14190>
- Sáez-Delgado, F., Bustos, C., Lobos, K., Mella-Norambuena, J. y Díaz, 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>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.

- Sancho, J. M. C., & Camac, K. A. O. (2021). Factores familiares que predisponen el embarazo adolescente en America Latina y El Caribe, 2009- 2019. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 23. [https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/IE/23%20\(2021\)/14526802611/](https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/IE/23%20(2021)/14526802611/)
- Santos, M. (2018). *Validez y fiabilidad del apgar familiar en estudiantes universitarios en una institución pública de Lima* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional de la UNFV <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/3622>
- Santos, A. A. A., & Inacio, A. L. M. (2020). High school motivation: Achievement goal learning strategies. *Psicología: Teoria e practica*, 22(2), 360. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p360-380>
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. y Sinha, S. (2017). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/0143034316666413>
- Smilkstein, G. (1978). The Family APGAR: A proposal for family function test and its use by physicians. *The Journal of Family Practice*, 6(6), 1231–1239.
- Stover, J., Uriel, F. y Fernandez, M. (2012). Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio: Análisis Psicométricos de una Versión Abreviada. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4 (3), 4-12. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v4.n3.5162>
- Stover, J., Freiberg, A., Uriel, F. y Fernandez, M. (2014). Estrategias de aprendizaje: una revisión teórica e instrumental; *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60 (4). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35748>
- Tardy, C. (1985). Social Suport Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2). 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>

- Tempelaar, D., Rientes, B y Nguyen, Q. (2017). Towards actionable learning analytics using dispositions. *IEE Transactions on Learning*, 10 (1), 6-16  
<https://doi.org/10.1109/TLT.2017.2662679>.
- The jamovi project (2022). jamovi. (Version v 2.3.16.0.) [Computer Software].  
<https://www.jamovi.org>.
- Theobald, M. (2021). *Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis*. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A. y Winsler, A. (2016). First-Year College Students' Time Use. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 5–27. <https://dx.doi.org/10.1177/1932202x16676860>
- Torres, H. E. (2018). *Impacto del clima familiar sobre la motivación académica del estudiante* [Tesis de Maestría, Universidad de Montemorelos]. Repositorio de la Universidad de Montemorelos. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/11>
- Tsilika, E., Galanos, A., Polykandriotis, T., Parpa, E. y Mystakidou, K. (2019). Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Greek Nurses. *Canadian Journal of Nursing Research*, 51(1):23-30.  
<https://dx.doi.org/10.1177/0844562118799903>
- Tumino, M. y Poitevin, E. (2013). Evaluación de la calidad del servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(2) 63-84.  
<http://hdl.handle.net/10486/661496>
- Universidad Nacional Federico Villarreal. (2018). Resolución 2558-2018-CU-UNFV. Código de Ética para la Investigación en la Universidad Nacional Federico Villarreal.

[http://www.unfv.edu.pe/vrin/Images/VRIN\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_GESTION/ICGINV/Codigo\\_de\\_Etica.pdf](http://www.unfv.edu.pe/vrin/Images/VRIN_DOCUMENTOS_DE_GESTION/ICGINV/Codigo_de_Etica.pdf)

Valduciel, I. P., & Pereyra, E. E. (2015). Satisfacción Estudiantil: Un indicador de calidad educativa en el Departamento de Biología Celular, UCV. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 69-89. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65945575008.pdf>

van Rooij, E., Jansen, E. y van de Grift, W. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>

Vásquez, E. J. (2020). *Apoyo Social Percibido y Violencia Escolar en Adolescentes de Educación Secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio de la Universidad Nacional Federico Villarreal <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/4125/V%C3%81SQUEZ%20%20VEGA%20EDA%20JEANETTE%20-%20DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>

Visbal-Cadavid, D.; Mendoza-Mendoza, A. y Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.461>.

Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). Self -regulation. An introductory overview. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of selfregulation* (pp. 727-747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>

Zambrano-Constanzo, A., Pérez-Luco Arenas, R., Wenger-Amengual, L., & Rosas-Wellmann, D. (2022). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, reflexiones a partir de dos décadas de investigaciones en el sur de Chile. *Revista Criminalidad*, 64(1), 67-82.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179431082022000100067&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179431082022000100067&script=sci_arttext)

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. y Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social, Support. *Journal Of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

## IX. ANEXOS

### Anexo A. Matriz de consistencia

<b>TESIS: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SATISFACCIÓN ACADÉMICA, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y APOYO SOCIAL COMO PREDICTORES DE LA DISPOSICIÓN PARA EL ESTUDIO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA.</b>			
<b>Autora:</b> Mg. María Elizabeth Flores Vásquez			
<b>Problemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipnosis</b>	<b>Método</b>
<i>General</i> ¿Las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022?	<i>General</i> Identificar si las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.	<i>General</i> Las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.	<i>Tipo y diseño de investigación</i> Básica, no experimental, causal predictiva  <i>Participantes</i> 396 estudiantes entre el I y X Ciclo de una universidad pública de Lima.
<i>Específicos</i> ¿Cuál es la relación entre la disposición para el estudio y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?	<i>Específicos</i> Determinar la relación entre la disposición para el estudio y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.	<i>Específicas</i> Existe una relación directa entre disposición para el estudio y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.	<i>Instrumentos</i> - Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio. - Escala de Satisfacción Académica - APGAR Familiar
¿Cuál es la relación entre disposición para el estudio y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?	Determinar la relación entre disposición para el estudio y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.	Existe una relación inversa entre disposición para el estudio y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.	

<p>¿Cuál es la relación la disposición para el estudio y funcionamiento familiar de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?</p>	<p>Determinar la relación entre la disposición para el estudio y funcionamiento familiar de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p>Existe una relación directa entre disposición para el estudio y funcionamiento familiar en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p>- Escala de Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) - Escala de Disposición para el Estudio</p>
<p>¿Cuál es la relación entre la disposición para el estudio y apoyo social percibido de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022?</p>	<p>Determinar la relación entre la disposición para el estudio y apoyo social percibido de los estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p>Existe una relación directa entre disposición para el estudio y apoyo social percibido en estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana, 2022.</p>	

**Anexo B. Consentimiento Informado**

**Estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, funcionamiento familiar y apoyo social como predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima**

**(Consentimiento informado)**

Estimado participante le pedimos su apoyo en la realización de una investigación realizada por Elizabeth Flores; que lleva como título “Estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, funcionamiento familiar y apoyo social como predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima” teniendo como objetivo identificar si las estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social son factores predictores de la disposición para el estudio de estudiantes universitarios de una institución educativa de Lima, 2022.

A través del presente documento, se le invita a participar en la investigación debido a que cumple con las características requeridas para dicho trabajo.

Si usted accede a participar en esta investigación debe tener en cuenta que su participación completamente voluntaria por lo que puede negarse a seguir participando en cualquier momento del estudio sin dar razones; además de que su participación no involucrará ningún daño o peligro para su integridad física, emocional o psicológica. Su participación consiste en responder un conjunto de cuestionarios estructurados que se le proporcionara sistemáticamente conforme vaya terminando.

La confidencialidad de la información proporcionada está garantizada y será usada únicamente con fines de ayudar a los objetivos de la investigación, solo será visualizada por la investigadora en su totalidad, en el informe de tesis solo se incluirá información específica.

Al ser partícipe de la presente investigación, no conllevará ningún costo para usted y tampoco recibirá ningún pago por ello.

Tiene el derecho de recibir explicaciones sobre cualquier interrogante o duda sobre los procedimientos, riesgos, beneficios o cualquier asunto relacionado con la presente pesquisa. Del mismo modo, al finalizar la investigación, si usted tiene el deseo de conocer la transcripción y corroborarlos con su versión brindada, podrá solicitarlo a los investigadores mediante un correo electrónico.

Un cordial saludo y agracemos mucho su colaboración.

## Anexo C. Instrumentos

### Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudios

Desarrollado por Stover et al. (2012)

Instrucciones. A continuación, se te presentan una serie de afirmaciones relacionadas con la situación académica percibida en el último año de tu vida de estudiante.

1= Nunca

2= Pocas veces

3= A veces sí, a veces no

4= Frecuentemente

5= Siempre

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	Me resulta difícil organizar y planificar cómo estudio y cumplirlo					
2	Paso demasiado tiempo con mis amigos o con mi novio/a y eso afecta mis estudios					
3	Me va mal en los exámenes porque me es difícil organizar un trabajo en poco tiempo					
4	Cuando me pongo a estudiar, las demoras y las interrupciones me causan problemas					
5	Me distraigo de mis estudios con mucha facilidad					
6	Uso bien las horas que dedico a estudiar					

7	Tengo dificultades para adaptar mi forma de estudiar a las distintas materias					
8	Tengo dificultades para entender las preguntas de los exámenes					
9	Al dar un examen me doy cuenta de que estudié un tema equivocado					
10	Me doy cuenta de que en los exámenes escritos no entiendo lo que me preguntan y por eso saco notas bajas					
11	Aun cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir trabajando hasta terminar					
12	Me esfuerzo en obtener buenas notas, aunque no me guste la materia					
13	Estudiando, trato de alcanzar metas altas					
14	Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia					
15	Hago cuadros o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio					
16	Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información					
17	Leo en casa los textos que me dan en las clases					
18	Mientras reviso los materiales de una clase, voy haciendo los trabajos prácticos o actividades asignados					
19	Durante una clase, puedo distinguir entre una información importante y otra poco importante					
20	Tengo poca capacidad para resumir lo que leo o escucho					
21	Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo					

### **Escala de Satisfacción Académica**

Desarrollado por Lent et al. (2007) versión en español de Vergara et al. (2018)

Por favor, contesta las siguientes frases, marcando con una “X” la respuesta que consideres más apropiada según los siguientes valores:

1= Totalmente en desacuerdo, 2= Muy en desacuerdo, 3= Medianamente en desacuerdo,  
 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5=Medianamente de acuerdo, 6=Muy de acuerdo,  
 7=Totalmente de acuerdo.

Nº	Ítems	1	2	3	4	5	6	7
1	Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado esta asignatura.							
2	Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en esta asignatura.							
3	Disfruto de mis clases la mayor parte del tiempo.							
4	En general estoy satisfecho con mi experiencia académica.							
5	Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en esta asignatura.							
6	Me entusiasman los contenidos transmitidos en esta asignatura.							
7	Me gusta lo que he aprendido en esta asignatura.							

### **Apgar Familiar**

Desarrollado por Smilkstein (1978) versión de Maddaleno et al. (1987)

Por favor, contesta las siguientes frases, marcando con una “X” la respuesta que consideres más apropiada según los siguientes valores:

0=Nunca o casi nunca

1=A veces

2=Siempre o casi siempre

Nº	Ítems	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
1	¿Está satisfecho con la ayuda que recibe de su familia cuando Ud. tiene un problema?	0	1	2
2	¿Conversan entre Uds. los problemas que tienen en la casa?	0	1	2
3	¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?	0	1	2
4	¿Los fines de semana son compartidos por todos los de la casa?	0	1	2
5	¿Siente que su familia lo quiere?	0	1	2

### **Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido**

Original de Zimet et al. (1986) versión de Juárez (2018)

Lee cada una de las siguientes frases cuidadosamente. Indica tu acuerdo con cada una de ellas empleando esta escala:

1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: Rara vez, 4: A veces, 5: Casi siempre, 6: Siempre

Nº	Ítems	Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Hay una persona especial que está cerca cuando estoy en una situación difícil.	1	2	3	4	5	6
2	Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías.	1	2	3	4	5	6
3	Mi familia realmente intenta ayudarme.	1	2	3	4	5	6
4	Obtengo de mi familia el apoyo emocional que necesito.	1	2	3	4	5	6
5	Existe una persona especial que realmente es una fuente de bienestar para mí.	1	2	3	4	5	6
6	Mis amigos realmente tratan de ayudarme.	1	2	3	4	5	6
7	Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.	1	2	3	4	5	6
8	Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia.	1	2	3	4	5	6

9	Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías.	1	2	3	4	5	6
10	Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6
11	Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6
12	Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.	1	2	3	4	5	6

### **Escala de Estrategias de Disposición al Estudio**

De Sáez-Delgado et al. (2021)

Cada una de las siguientes frases cuidadosamente. Indica tu acuerdo con cada una de ellas empleando esta escala:

1= Nunca,

2= Pocas veces

3= Algunas veces

4= Muchas veces

5= Siempre

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	Cuando decido lo que intentaré a corto plazo tengo en cuenta mis objetivos a largo plazo					
2	Llevo una agenda conmigo digital o física para organizar mis actividades.					
3	Si hay elementos que me distraen, hago algo para conseguir un ambiente que permita concentrarme antes de estudiar.					
4	Establezco objetivos concretos y evaluables.					
5	Me aseguro de que el lugar de estudio sea cómodo (luz, temperatura, ventilación, etc.).					
6	Los objetivos que me fijo son realistas y alcanzables.					

7	Busco maneras de incrementar la eficacia para estudiar manejando los recursos que dispongo (materiales y ambiente de estudio).				
8	Escribo notas para recordar rápidamente lo que necesito hacer.				
9	Hago una lista de cosas que hacer cada día.				
10	Encuentro lugares para estudiar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.				
11	Cumplio mis objetivos académicos antes de realizar actividades que no son importantes.				
12	Mantengo mi programación, aunque me inviten a otras actividades.				
13	Establezco objetivos a corto plazo sobre lo que quiero conseguir en pocos días o semanas.				
14	Evito perder tiempo en actividades sin importancia.				
15	Cuando establezco un objetivo considero el plazo para cumplirlo.				