



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE MAGISTER EN PSICOLOGÍA**

**PROPÓSITOS, DISPOSICIÓN AL ESTUDIO Y GESTIÓN DEL
TIEMPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONDICIÓN DE
APRENDIZAJE VIRTUAL POR PANDEMIA**

Evelyn Alvear Álvarez

Tesis presentada para optar al grado académico de Magister en Psicología,

Mención Psicología Educativa

Profesora Guía: Dra. María Victoria Pérez Villalobos

Concepción, Chile, 6 de noviembre, 2021

Este Proyecto de Tesis, para optar al Grado de Magister en Psicología, se enmarca en una investigación más amplia, Proyecto COVID1012 titulado: Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.



INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1 Autorregulación del aprendizaje	7
1.1.1 Modelo de fase cíclica del aprendizaje autorregulado	8
1.1.2 Procesos cognitivos y metacognitivos	9
1.1.2 Procesos motivacionales	10
1.2. Características sociodemográficas de aprendizaje virtual	11
1.3. Propósitos y metas	19
1.4. Disposición al estudio	23
1.5. Gestión del tiempo	24
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	26
2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	26
2.2 HIPÓTESIS	26
2.3 OBJETIVOS	27
3. MÉTODO	28
3.1 Diseño	28
3.2 Participantes	28
3.3 Variables	29
3.3.1 Propósitos académicos	29
3.3.2 Metas	29
3.3.3 Disposición al estudio	30
3.3.4 Gestión del tiempo	30
3.4. Instrumentos	31
3.4.1. Cuestionario sociodemográfico	32
3.4.2. Escala de ajuste institucional	32
3.4.3 Escala de Planificación de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje	33
3.4.4. 4PLANNING	34
3.5 Procedimiento	34
3.5.1 Reclutamiento y Aplicación	34
3.5.2. Procedimiento de Análisis de Datos	35
3.6 Consideraciones Éticas	35
4. RESULTADOS	36
4.1 Características sociodemográficas del grupo de estudio	36
4.2 Propósitos e intención de abandono	39
4.3 Disposición al estudio	43
4.4. Gestión del tiempo	44
5. DISCUSIÓN	47
5.1. Características sociodemográficas del grupo de estudio	47
5.2. Propósitos académicos e intención de abandono	48
5.3 Disposición al estudio	48
5.4. Gestión del tiempo	49
6. CONCLUSIONES	50
6.1. Características sociodemográficas del grupo de estudio	50

6.2. Propósitos académicos e intención de abandono	51
6.3. Disposición al estudio	51
6.4. Gestión del tiempo	52
7. LIMITACIONES	52
8. REFERENCIAS	54
9. ANEXOS	64
9.1 Consentimiento Informado de Estudiantes.....	64
9.2 Cuestionario de acercamiento al estudio.....	65
9.3 Carta de Autorización de Directora Académica	69



INTRODUCCIÓN

El 31 de enero de 2020 se declaró el coronavirus- COVID 19 como una emergencia de salud pública de magnitud internacional y como una pandemia el 11 de marzo de 2020 (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Antes de la situación de emergencia, la educación superior e-learning en Chile tenía una cobertura del 4,41% (SIES, 2019). A raíz de la suspensión de clases presenciales, la mayoría de las instituciones de educación superior optaron por la enseñanza online (MINEDUC, 2020) surgiendo la educación remota de emergencia que consiste en adaptar los planes presenciales a una modalidad virtual (Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond, 2020).

La presente investigación pretende contribuir a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en este período de crisis mediante el estudio de las características sociodemográficas de los universitarios de primer año, propósitos académicos, disposición al estudio y gestión del tiempo de estudiantes universitarios, en condición enseñanza y aprendizaje virtual por pandemia.

El objetivo de este trabajo es describir el aprendizaje los estudiantes universitarios de primer año de una universidad del sur de Chile, en contexto de educación y aprendizaje virtual durante la pandemia por COVID-19. Como objetivos específicos se propuso describir (1) las condiciones sociodemográficas durante aprendizaje virtual de los estudiantes de primer año durante la pandemia, (2) los propósitos y la intención de abandono de los estudios, (3) la disposición al estudio de los estudiantes durante la situación de aprendizaje virtual y (4) describir la forma en los estudiantes gestionan su tiempo durante la situación de aprendizaje virtual.

En este estudio se espera recabar información acerca de la situación de aprendizaje virtual durante la pandemia COVID-19, de esta forma poder generar un reporte valioso para guiar las decisiones e intervenciones, en cuanto al aprendizaje, de las instituciones de educación superior. En este proyecto de investigación, se presentará una revisión de conceptos relevantes sobre autorregulación del aprendizaje, definición y operativización de las variables, descripción del problema de investigación, descripción del método de investigación identificando la muestra, el instrumento que se utilizará y consideraciones éticas, se detallarán los resultados esperados y se describirá el plan de trabajo mediante una serie de actividades y una carta Gantt.



1. MARCO TEÓRICO

1.1 Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje se define como uno de los procesos mediadores entre la capacidad mental y la adquisición de las habilidades académicas, se constituye como una actividad que implica proactividad por parte del estudiante, es decir, iniciativa personal que influye en actitudes como la perseverancia y habilidades adaptativas frente al aprendizaje (Zimmerman & Labuhn, 2012).

Además de las condiciones personales, se incluyen aspectos sociales, como por ejemplo buscar la colaboración de compañeros o profesores especializados para desarrollar un aprendizaje, idea que se condice con lo planteado por Vygotsky (1979), en relación con el aprendizaje social.

Una de las definiciones más aceptadas del concepto de autorregulación en la comunidad científica corresponde a la elaborada por Zimmerman, quien sostiene que es un proceso cíclico que implica la participación activa del estudiante frente al aprendizaje y desarrollo de habilidades, donde este se plantea metas, despliega una serie de estrategias (cognitivas y metacognitivas) para alcanzar esas metas, lo que implica que los estudiantes busquen estrategias adecuadas para ejecutar las actividades, para organizar su tiempo, para mejorar su atención, entre otras (Zimmerman, 1989). Esta serie de procesos ocurre en presencia de circuitos de retroalimentación, los cuales permiten monitorear la efectividad de sus métodos y estrategias de aprendizaje, para posteriormente generar cambios en la autopercepción y el comportamiento (Zimmerman & Labuhn, 2012).

1.1.1 Modelo de fase cíclica del aprendizaje autorregulado

El modelo de autorregulación del aprendizaje se compone de 3 fases: la primera llamada fase de planificación, donde el estudiante se enfrenta por primera vez a la tarea, la analiza, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica. Es decir, por una parte, analiza las características de la tarea lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer y, por otra, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear (Panadero & Alonso, 2014). Por lo que se conjuga la capacidad del estudiante para analizar la tarea, el nivel de motivación, la autoeficacia y el interés en la tarea (Zimmerman & Labuhn, 2012).

En la segunda fase, de ejecución y monitoreo se espera que los estudiantes implementen las estrategias de aprendizaje apropiadas para ejecutar la tarea. Además de poder ir realizando una observación de la propia ejecución de la tarea, o también llamada autoobservación, lo cual permite monitorear el desempeño.

Finalmente, en la tercera fase de autorreflexión los estudiantes deberían autoevaluar su desempeño en función de los objetivos planteados, además buscan conocer las causas de sus resultados y con ello decidir si deben cambiar o modificar sus estrategias.

Se ha planteado que la importancia de la fase de planificación o preparación radica en que, en esta fase, se despliegan y ponen en marcha las siguientes fases del proceso. Estudiar requiere que el alumno posea habilidades académicas, pero además es necesaria su disposición ante la actividad de estudio (Sáez, Bustos, Pérez, Mella, Lobos & Díaz, 2018). Por lo tanto, las acciones que realizan los estudiantes en esta etapa constituirían un elemento fundamental para alcanzar el buen funcionamiento académico.

Las tres fases del modelo planteado por Zimmerman se componen de dos elementos; los procesos cognitivos y metacognitivos y los procesos motivacionales.

1.1.2 Procesos cognitivos y metacognitivos

La metacognición se entiende comúnmente como el pensamiento del pensamiento, incluye una serie de procesos que permiten que las personas tomen conciencia de lo que se aprende y cómo se aprende. Involucra actividades intelectuales asociadas al conocimiento control y regulación de los mecanismos cognitivos los cuales orientan a la persona a evaluar sus propios aprendizajes y generar mejores estrategias para aprender (Dimmitt & McCormick, 2012).

Los procesos cognitivos y metacognitivos son transversales en las 3 fases propuestas en el modelo cíclico.

En la fase de planificación los estudiantes deberían realizar tareas como el establecimiento de objetivos (identificar objetivos específicos, proximales y desafiantes), y la planificación (organizar el entorno de aprendizaje, valora su propia capacidad, entre otros). En la fase de ejecución se debe implementar la estrategia y realizar un monitoreo metacognitivo y autorregistro (generar estrategias de autocontrol, rastrear y registrar su desempeño y los resultados). Por último, en la fase de autorreflexión se ejecutan procesos de autoevaluación (juzgando el propio desempeño), se identifican atribuciones que expliquen el rendimiento e intentan modificar o cambiar sus estrategias (Zimmerman y Labuhn, 2012).

Cuando los estudiantes se disponen positivamente, utilizan estrategias metacognitivas y se plantean metas tienen un mejor rendimiento académico (Zimmerman & Labuhn, 2012).

Los estudiantes que fijan objetivos académicos gestionan el tiempo y organizan su lugar de estudio presentan creencias positivas de su propia capacidad para regular su proceso de disposición al estudio, además atribuyen las causas de sus éxitos al esfuerzo, disminuyen las

explicaciones de fracaso académico en relación a su esfuerzo, capacidad y causas externas (Sáez, et al., 2018). Es decir, se complementan procesos cognitivos y metacognitivos con variables motivacionales que permiten una mayor autorregulación del aprendizaje.

Estudiantes con alto y bajo rendimiento académico valoran la gestión del tiempo como un elemento importante para el éxito académico. Se identifican como conductas que implican un uso efectivo del tiempo: la mayor estructuración del tiempo, el cumplimiento de la planificación establecida y la gestión de las relaciones sociales y actividades de ocio. Los estudiantes con alto rendimiento consideran que pueden gestionar su tiempo de forma adecuada, obteniendo beneficios en términos de aprendizaje y evitando la presión derivada de contar con un cúmulo de tareas pendientes no abarcables. Los estudiantes con bajo rendimiento poseen un nivel menor de autoconfianza en cuanto a la gestión del tiempo, asumen su mala gestión del tiempo y la imposibilidad de organizar adecuadamente sus actividades (Garzón & Gil, 2018).



1.1.2 Procesos motivacionales

Dentro de los procesos motivacionales que participan en la autorregulación del aprendizaje, se identifican: orientación hacia los objetivos, autoeficacia, nivel de interés y valoración de la tarea, los cuales son necesarios en la fase de planificación, mientras que en la fase de autorreflexión se encuentran las atribuciones causales, el nivel de autosatisfacción y reacciones afectivas ante la autoevaluación (Zimmerman & Labuhn, 2012).

Distintos autores han concluido que uno de los procesos, dentro de esta dimensión, que influye de forma significativa en el desempeño académico es la autoeficacia, la cual se entiende como el juicio de capacidad que realiza la persona sobre su futuro desempeño (Bandura, 2012).

Para que los estudiantes alcancen los logros y objetivos que se proponen deben emplear estrategias de aprendizaje y emocionales adecuadas (Hendrie y Bastacini, 2019)

1.2. Características sociodemográficas de aprendizaje virtual

La pandemia ha afectado a los distintos actores de la educación superior; universidades, docentes y estudiantes, en diversos niveles como por ejemplo la implementación tecnológica, la infraestructura para implementar el aprendizaje digital, el cambio de paradigma para enfrentar la nueva modalidad de educación, abordar y orientar a grandes grupos de estudiantes en el aprendizaje digital, el acceso y uso adecuado de internet y la capacidad de las distintas facultades para organizar la educación remota de emergencia y dar respuesta a las problemáticas de forma rápida y eficiente (Dubey & Pandey, 2020).

Estudios previos frente a la educación virtual evidencian que los estudiantes muestran poca preferencia por esta modalidad y poseen escasas habilidades para usar los espacios virtuales (Rodríguez & Espinoza, 2017; Cuaton, 2020). Una de las principales motivaciones para aprender mediante tecnologías digitales es que los estudiantes toman contacto con personas con objetivos similares. Si bien, los estudiantes manifiestan que el uso de herramientas digitales los hace sentir más eficientes y lo consideran una experiencia positiva, no consideran que sea una actividad divertida ni útil para su aprendizaje (Ramírez & Barragán, 2018).

Se ha descrito que, en condiciones de aprendizaje online previo a la pandemia, los estudiantes señalan que poseen poca eficiencia en la administración de sus tiempos de búsqueda, ya que consideran tener poca habilidad para encontrar rápidamente la información (Rodríguez & Espinoza, 2017).

Durante la pandemia, el impacto más inmediato, en la educación superior, fue el cese temporal de las actividades presenciales de las instituciones, dejando a estudiantes y docentes en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo va a durar,

generando impactos sobre su vida cotidiana, los costes soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de los aprendizajes (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

Las respuestas de las instituciones universitarias han intentado cubrir distintos ámbitos; el frente estrictamente sanitario, por una parte, el ajuste de los calendarios académicos, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocional a la comunidad universitaria (UNESCO, 2020).

Para ello se debieron desarrollar actividades de aprendizaje alternativas, la educación se impartió utilizando plataformas de teleconferencia y aprendizaje multimedia como Gmail, Google Hangouts, Skype, Zoom e incluso Facebook, se enviaban estudios de casos o tareas a los estudiantes, las cuales tenían un plazo de entrega de 2 a 3 semanas, y las discusiones de las clases se modificaron para aplicar teorías y conceptos relacionados con las experiencias vividas por los estudiantes en medio de la crisis (Cuaton, 2020).

A nivel mundial, se detectan como principales dificultades en los estudiantes universitarios el equipamiento, conexión a internet (Kapasia, Paul, Roy, Saha, Zaveri, Mallick, Barman, Das, Chouhan, 2020; Ortega, 2020; Cabrera, 2020), aislamiento social, mantener un horario, regular ansiedad general con respecto al COVID-19, preocupaciones económicas y en menor medida la comunicación con pares y profesores (UNESCO, 2020).

Estudiantes en diferentes países del mundo, se han reportado dificultades referidas de conectividad, implementación tecnológica y malestar emocional. En un estudio realizado en estudiantes universitarios de India, se evidenció que el 70% tenía problemas de accesibilidad que afectaron el acceso a las clases, mientras que el 51% declaraba que las dificultades se asociaban a escasas habilidades digitales, manifestando una pérdida en el interés por la

educación y un bajo rendimiento académico (Onyema, Nwafor, Faith, Sen, Atonye, Sharma, Alsayed, 2020).

Se evidenció, en estudiantes universitarios que cursaban el octavo semestre, que el 6,8% no tenía acceso a internet y debían trasladarse a casas de familiares para poder acceder a las clases o utilizar los datos móviles. Si bien la valoración del aprendizaje virtual fue positiva, aspectos como trabajar en equipo, fallas en la conexión y no localizar la información de forma rápida interfirieron en su aprendizaje (Ortega, 2020).

En cuanto a la gestión del tiempo, se ha evidenciado que la mayoría de los universitarios se siente insatisfecho con la modalidad virtual de clases, indicando problemáticas de sobre carga de tareas y una mala alimentación por las clases virtuales, sin embargo, un alto porcentaje de quienes, si están satisfechos, mantienen un horario y mayor organización de sus actividades (Rosario, González, Cruz & Rodríguez, 2020).

Universitarios estadounidenses y puertorriqueños perciben dificultades para regular su tiempo de estudio durante la modalidad online de clases (Aucejo, French, Ugalde & Zafar, 2020; Rosario, González, Cruz & Rodríguez, 2020) la mayoría ha tenido que modificar su horario de estudio en comparación con las clases presenciales (Rosario, et al., 2020). Se estima que en algunos casos los estudiantes universitarios han disminuido sus horas de estudio semanales (Aucejo, et al., 2020) y en otros casos los estudiantes han tenido que dedicar más tiempo a realizar tareas y estudiar durante las clases online (Rosario, et al., 2020) mostrando una alta preocupación por la gran cantidad de tareas que deben desarrollar en un tiempo limitado (Alqurshi, 2020).

Frente a la disposición al estudio los estudio y las clases online los estudiantes manifiestan que se sienten sin ánimo y poco productivos (Rosario, et al., 2020).

Frente a la percepción de aprendizaje un estudio en estudiantes universitarios estadounidenses de distintos niveles que mantuvieron un aprendizaje virtual mostró que las

calificaciones no han sufrido modificaciones, sin embargo, ellos perciben que ha disminuido su conocimiento, aprendizaje, capacidad de concentración, nivel de participación, asistencia a clases e interés en las clases. Además los universitarios, bajo la modalidad virtual perciben una disminución en su capacidad para completar tareas a tiempo, para tener éxito en la clase y para discutir temas con los compañeros o profesores (Aguilera, 2020).

Docentes y estudiantes han concordado que, durante la enseñanza remota, los estudiantes estaban adquiriendo conocimientos y habilidades limitadas (Alqurshi, 2020). Mientras que los estudiantes manifiestan que presentan dificultad para concentrarse en las clases virtuales, lo que las hace menos efectivas (Alqurshi, 2020; Rosario, et al., 2020).

Una investigación con 251 universitarios de Arabia Saudita concluyó que la modalidad de aprendizaje virtual influye en la independencia y responsabilidad de los estudiantes frente al aprendizaje, un gran porcentaje (74,8) considera que ha podido generar mayor independencia, responsabilidad y la posibilidad de trabajar a su propio ritmo para aprender, no obstante, un bajo porcentaje (30%) considera que el aprendizaje remoto ayudó a administrar el tiempo de manera más eficiente (Almoayad, Almuwais, Alqabbani & Benajiba, 2020).

Un bajo porcentaje (16%) de estudiantes durante esta modalidad virtual ha podido lograr sus metas de aprendizaje, mientras que un 54% considera que las ha logrado de manera moderada y un 29% cree que no han podido lograr sus metas de aprendizaje identificando que la ansiedad influye de manera negativa en el logro de metas y en la responsabilidad de los estudiantes para aprender. Se concluyó que existe correlación negativa y significativa entre el nivel de ansiedad y la percepción de la eficacia del aprendizaje; cuanto mayor es la ansiedad, menor es la percepción de eficacia en cuanto al aprendizaje (Almoayad, et al., 2020).

El nivel socio económico ha sido un factor importante para el nivel de satisfacción de los universitarios, un estudio realizado con 30.383 universitarios de 62 países reveló que los

estudiantes de primer año, hombres, de África y Asia y con un nivel socioeconómico más bajo (dificultad para pagar sus gastos y sin beca) tienden a sentirse significativamente menos satisfechos con su trabajo y la vida académica. Mientras que las mujeres de primer año, con problemas financieros experimentaron más problemas en el área emocional y circunstancias personales como el futuro de la carrera, futuro de la profesión y situación económica (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević & Umek, 2020).

La ubicación geográfica también se considera importante para explicar la variación en la satisfacción general de los estudiantes con la modalidad de aprendizaje virtual en la universidad, los estudiantes de Europa pueden tener un 16,1% más de posibilidades de lograr una mayor satisfacción general con su universidad en comparación con los estudiantes de otros continentes (Aristovnik, et al., 2020).

Por otra parte, se evidenció dificultades en la salud mental de los estudiantes de educación superior, el 42% presentaba ansiedad, además se identificaron síntomas de estrés y depresión (Kapasia, et. al, 2020).

Estudios sobre la salud mental de estudiantes universitarios en Grecia dan cuenta que hubo un aumento "horizontal" en los puntajes; 42.5% para ansiedad, 74.3% para depresión y 63.3% de aumento en los pensamientos suicidas totales. La cantidad de sueño aumentó en 66.3% pero la calidad empeoró en 43.0%. La calidad de vida empeoró en 57.0% (Kaparounaki, Patsali, Mousa, Papadopoulou, Papadopoulou & Fountoulakis, 2020).

Como respuesta al confinamiento la educación superior en Chile también debió implementar modelos alternativos a las clases presenciales. Actualmente debido a la emergencia sanitaria 104 instituciones de educación superior mantienen un formato educación remota de emergencia (ERE) (MINEDUC, 2020), la cual a diferencia de la educación e-learning no cuenta con una planificación inicial para esta modalidad (por ejemplo; preparación del curso durante 6 o 9 meses antes de que sea dictado), más bien se

trata de una situación donde las universidades y docentes deben acomodar los contenidos y programas para poder proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y confiable durante una emergencia o crisis (Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond, 2020).

Las instituciones chilenas de educación superior debieron reemplazar las clases presenciales por modalidades alternativas de enseñanza y de esta forma dar continuidad al proceso formativo. El Ministerio de Educación generó una serie de medidas para hacer frente a la situación; (1) Activar el Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINACES), (2) Disponer de la plataforma de enseñanza online Google Suite para instituciones que no cuentan con herramientas de formación a distancia, (3) Destinar fondos para instituciones con el fin de desarrollar y fortalecer educación online, (4) Se acuerda alianza con 14 instituciones para compartir buenas prácticas y capacitación a docentes en modalidad online, (5) Se oficia a todas las instituciones para que actualicen periódicamente su información en el marco de la emergencia y (6) Se extiende el periodo de postulación a beneficios estudiantiles para la educación superior (MINEDUC, 2020).

En Chile, frente a las dificultades de conexión de los estudiantes, 32 instituciones entregaron becas para conectividad para los alumnos que no tienen internet. Estas van desde chip con planes de datos, convenios con empresas de telefonía para cargar a los planes de los estudiantes, y otras vías de financiamiento. Además, frente a las dificultades económicas se abrieron becas de financiamiento para los estudiantes más vulnerables que requieran apoyo económico en medio de la crisis, se reestructuraron becas internas, se activaron de fondos de ahorro y otros mecanismos de apoyo para quienes requieran financiamiento. (MINEDUC, 2020).

Respecto de las adecuaciones pedagógicas las instituciones de educación superior podrán adoptar medidas como: (1) Modificar y/o alterar programaciones académicas, que no

signifiquen una prolongación de los estudios mayor a lo razonable, (2) Adoptar metodologías de enseñanza distintas a las originalmente acordadas, cuando aquello sea posible, en consideración a la naturaleza y características de cada programa académico, (3) Establecer sistemas de evaluación y de registro de asistencia alternativos, que midan bajo criterios técnicamente asimilables el logro de los conocimientos y el nivel de cumplimiento curricular por parte de los estudiantes, (4) Flexibilizar los requisitos reglamentarios para la suspensión y postergación de estudios, para quienes lo requieran, (5) Flexibilizar los procedimientos de cobranza respecto de aquellos estudiantes que hayan incurrido o se constituyan en mora, producto del caso fortuito o fuerza mayor (6) Crear procedimientos que permitan la resciliación de contratos de prestación de servicios educacionales. MINEDUC (2020).

Para implementar la modalidad de enseñanza virtual el Ministerio de Educación generó un acuerdo con Google que puso a disposición de todas las instituciones que requieran plataformas de enseñanza online, la aplicación Google Classroom (MINEDUC, 2020)

No se ha encontrado evidencia científica respecto de la situación de aprendizaje de los estudiantes universitarios chilenos durante el primer semestre año 2020, sin embargo los resultados del primer estudio nacional e independiente que busca entender cómo el COVID-19 ha impactado en los hábitos de estudio, el bienestar y aprendizaje de las y los estudiantes de educación superior en Chile pone en evidencia que del total de encuestados (2.649 estudiantes de 67 universidades del país) el 81% de los estudiantes considera que están recibiendo una educación de peor calidad. El 74% declara una mayor dificultad para mantener el ritmo de estudio y un 66% tiene problemas con administrar el tiempo de forma personal y finalmente un 58% mantiene una mayor preocupación por reprobado y atrasarse (Seguimos Virtual, 2020).

Un 80% de estudiantes universitarios chilenos (de un total de 2649 estudiantes encuestados) declaró que nunca había tomado un curso en modalidad virtual, mientras que un

78% se encuentra en desacuerdo con la afirmación “La modalidad de educación a distancia ha beneficiado mi aprendizaje”, siendo los estudiantes de primer año quienes expresan mayor grado de desacuerdo (84%) con la afirmación (Seguimos Virtual, 2020).

El estado de ánimo predominante (56%) en universitarios chilenos, durante el aprendizaje virtual en pandemia se caracterizó por ser negativo, manifestando sentimientos de frustración, agobio, angustia, resignación y tristeza. Mientras que solo un 37% expresó sentimientos positivos como por ejemplo alegría, optimismo, resiliencia y aceptación (Seguimos Virtual, 2020).

Desde la perspectiva de los docentes se ha reportado que las clases se dictan bajo un contexto de escasa interacción con los estudiantes manteniendo cámaras apagadas y micrófonos silenciados, cuando el docente realiza preguntas nadie contesta y sin certeza de que lo estén escuchando (Cea, García, Turra, Moya, Sanhueza, Moya & Vidal, 2020).

Esta situación crítica de la educación superior tendría que considerarse como una oportunidad que contribuya a la reflexión sobre la flexibilidad de las prácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen capacidades de autoaprendizaje (López & Rodríguez, 2020). En este sentido se ha identificado la autorregulación del aprendizaje como uno de los principales elementos que permite a los estudiantes contar con herramientas que posibiliten regular su proceso de aprendizaje de forma autónoma (Hendrie & Bastacini, 2020). Debido a que aprendizaje autorregulado incluye no solamente procesos cognitivos, sino también afectivos, motivacionales y aquellos sociales que se ven implicados en el contexto (Pitrinch, 2000. Citado en Hendrie & Bastacini, 2020).

Para el año 2019, la matrícula total de Educación Superior en Chile fue de 1.268.510 estudiantes, donde el 94,2%, se concentró en pregrado, experimentándose a nivel nacional, un incremento del 28,7% en el periodo 2010 – 2019 en cuanto al número de matrículas de pregrado, postgrado y postítulo (SIES, 2019). Sin embargo, el mundo de la Educación

Superior no ha estado ajeno a los efectos del boicot a la PSU que ocurrió este año y a la llegada a Chile de la pandemia COVID-19, lo cual ha afectado la matrícula de las instituciones de Educación Superior, ya sea por renunciaciones o suspensiones de estudio, así como por la postergación de la decisión de estudiar. Siguiendo la dinámica de los últimos 5 años, matrícula de primer año a nivel nacional durante el 2020 disminuyó un -8,2% respecto del año anterior, alcanzando un total de 305.360 alumnos nuevos en el sistema, 27 mil menos que en 2019 (SIES, 2020).

1.3. Propósitos y metas

Los propósitos hacen referencia a aquellos proyectos de mediano o largo plazo que orientan las acciones de los estudiantes en el presente (Ossa, 2019), los cuales se traducen en metas con resultados concretos y medibles, que se caracterizan por positivas, posibles, precisas y con sentido personal (Díaz & Pérez, 2019), coherentes con los propósitos que cada estudiante quiera lograr.

Los propósitos de vida de los estudiantes universitarios pueden adoptar diversas temáticas por ejemplo estudiantes indios valoraron más propósitos como: ser feliz, ser buen padre/madre, hacer algo que enorgullezca a sus padres, contribuir a la ciencia, convertirse en una autoridad dentro de un campo específico y sacrificarse por otros. Los estadounidenses valoraron propósitos como: ser buen padre/madre, ser buen esposo/esposa, ser maduro y adaptado, encontrar un verdadero propósito en la vida, ser feliz y estar contento, tener tiempo y los medios para relajarse y disfrutar la vida (Raina & Vals, 1990). Estudiantes mexicanos ingresan a la educación superior con el propósito de tener mejores condiciones de vida en el futuro (Rodríguez & Espinoza, 2017).

Existe una correlación positiva entre la autoeficacia y el planteamiento de propósitos de vida, es decir, aquellos estudiantes que confían en sus capacidades tienden a plantearse más

propósitos en la vida, lo que disminuye la probabilidad de abandonar los estudios universitarios (Dewitz, Woolsey & Walsh, 2009).

Existe una relación significativa entre el bienestar general y aspectos de los objetivos de vida en los estudiantes de primer año de psicología, quienes experimentan mayor bienestar tienden a valorar más los objetivos de vida individual, producir resultados que brinden sensación de logro y dar amor y afecto a los demás, provocando una perspectiva de progreso y un sentido de compromiso, mientras que aquellos con menor bienestar valoran más los objetivos de pertenencia (Wheeler, Muz & Jain, 1990).

En un estudio realizado con universitarios estadounidenses, quienes completaron un cuestionario sobre el sentido de la vida y luego fueron grabados en una interacción de 5 minutos con un amigo, se concluyó que los estudiantes que tienen propósitos de vida son más atractivos a la hora de establecer relaciones sociales como generar lazos de amistad, conversar e interactuar mediante redes sociales. Quienes no encuentran propósitos de vida, tienden a afiliarse a aquellos estudiantes que sí los tienen (Stillman, Lambert, Fincham & Baumeister, 2011).

Una investigación analizó los vínculos sociales que poseen los universitarios que poseen dificultad lectora, en general los estudiantes hablan de sus metas con sus amigos, padres y parejas, sin embargo, los vínculos sociales que proporciona la universidad (vínculos sociales institucionales) proporcionan recursos importantes para el logro de metas, como por ejemplo, mayor habilidad de organización y para tomar decisiones (Stack, Parrila, Jokisaari & Nurmi, 2013).

Cuando los estudiantes implementan estrategias de planificación, monitoreo y evaluación de su aprendizaje y, además, confían en sus capacidades y perciben el apoyo de sus profesores, tienden a plantearse objetivos personales más claros y realistas, lo que beneficia en el compromiso y rendimiento académico (Burns, Martin & Collie, 2018). Además, los

estudiantes que planifican las estrategias para alcanzar sus objetivos, anticipándose a diversos obstáculos, logran mejorar su desempeño académico (Schippers, Morisano, Locke, Scheepers, Latham & Jong, 2020).

Se demostró que los propósitos de vida y el apoyo social son un factor protector ante la adicción a los video juegos en una muestra de 469 estudiantes universitarios de China, ya que colabora en la resolución de tareas y en la construcción de relaciones sociales positivas, posteriormente se realizó seguimiento a 283 estudiantes donde se evidenció que los propósitos de vida predijeron menos síntomas de adicción a los video juegos que el apoyo social (Zhang, Wang, Yu & Wu. 2019).

Una meta académica es un patrón de creencias, atribuciones, afectos y sentimientos que dirige las intenciones y acciones del alumno ante determinadas tareas académicas (Weiner, 1986).

Las metas académicas podrían ser de dos tipos: (1) metas de aprendizaje o dominio, que buscan aumentar el desarrollo de competencias y dominio de tareas y (2) metas de rendimiento, que podrían orientarse a aprender para obtener la aprobación y evitar rechazo de los demás (metas de rendimiento) o para evitar el trabajo, el esfuerzo y el trabajo escolar (Hayamizu & Weiner, 1991).

Aquellos estudiantes que adoptan metas de dominio muestran una mejor autorregulación y mejor rendimiento académico. Mientras quienes adoptan objetivos de rendimiento tiene características motivacionales y cognitivas más desadaptativas (Wolters, Yu & Pitrinch, 1996).

En un estudio realizado con estudiantes de distintos niveles de una universidad de España se concluyó que las metas de aprendizaje mantienen una relación positiva y significativa con las estrategias cognitivas de repetición, organización y elaboración, con el pensamiento crítico y con las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Mientras que las estrategias

de rendimiento mantienen una relación significativa y negativa con las estrategias cognitivas, el pensamiento crítico y las estrategias de autorregulación. (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González & Rosário, 2007).

Los estudiantes pueden adoptar múltiples objetivos frente a una tarea, entre ellos: objetivos de dominio, objetivos de dominio-rendimiento, objetivos de rendimiento-evitación del trabajo y objetivos de evitación del trabajo. Quienes tienen una alta orientación al desarrollo de objetivos de dominio poseen un perfil motivacional más adaptativo y además usan estrategias de lectura más adecuadas que los estudiantes que orientan sus objetivos a la evitación del trabajo (Kolić, Rončević & Bajšanski, 2008).

Aquellos estudiantes que adoptan metas de dominio muestran una mejor autorregulación y mejor rendimiento académico. Mientras quienes adoptan objetivos de rendimiento tiene características motivacionales y cognitivas más desadaptativas (Wolters, Yu & Pitrinch, 1996).

Establecer objetivos de forma escrita, ya sean académicos o no académicos, influye de manera positiva en el desempeño académico (expresado en créditos obtenidos) en estudiantes universitarios de primer año (Burns, Martin & Collie, 2018). Los estudiantes que se fijan objetivos personales sobre obtener una calificación más alta en la próxima evaluación de matemáticas, aumentan su rendimiento académico en comparación con un grupo que no se plantea objetivos de rendimiento (Martin & Elliot, 2016).

Se ha estudiado que tanto la autorregulación del aprendizaje como la autoeficacia general tiene una correlación positiva y significativa en el cumplimiento y planteamiento de metas de aprendizaje (Burns, et al., 2018; Covarrubias, Acosta & Mendoza, 2019). Se ha demostrado que el peso relativo mayor en el cumplimiento de las metas, lo obtiene la autorregulación del aprendizaje, la planificación, ejecución y evaluación de sus aprendizajes más que las creencias de eficacia en el logro de las metas (Covarrubias, et al., 2019). Este resultado

difiere de lo que la literatura indica, sobre el valor predictivo mayor de las creencias de autoeficacia en el cumplimiento de metas (Bandura, 2012).

Por otra parte, cuando los estudiantes se fijan metas inalcanzables y no generan un cambio en ellas, experimentan mayor estrés que aquellos estudiantes que se plantean metas inalcanzables, pero son capaces de reestablecerlas, reportan altos niveles de bienestar, menos estrés y altos niveles de autogestión (Wrosch, Scheier, Schulz & Carrer, 2003).

1.4. Disposición al estudio

La disposición al estudio comprende un conjunto de comportamientos que preceden al aprendizaje como, por ejemplo: análisis y valoración de la tarea, establecimiento de objetivos, y planificación del uso del tiempo (Zimmerman & Labuhn, 2012). Existe una correlación positiva y significativa en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje con el cumplimiento de metas (Covarrubias, et al., 2019).

Investigaciones previas apuntan que adoptar estrategias de disposición al aprendizaje tiene una relación significativa con la adopción de enfoques de aprendizaje profundo, el cual está orientado al significado y la comprensión de lo que se desea aprender (Pérez, Valenzuela, Díaz, González & Núñez, 2011; Díaz, Pérez, Valenzuela, Muñoz, Rivas & Salas, 2010).

Los vínculos sociales institucionales, proporcionan a los estudiantes recursos de disposición al aprendizaje que les permite poder alcanzar sus metas, por ejemplo; hábitos de estudio, organización, estrategias de aprendizaje, habilidades para la toma de decisiones (Stack, et.al, 2013).

Estudiantes universitarios de distintos niveles se plantean objetivos, organizan los recursos (materiales y ambientales) y gestionan su tiempo, presentan creencias positivas frente a la autorregulación su aprendizaje, generando atribuciones causales en base a su esfuerzo respecto de sus resultados académicos (Sáez, et al., 2018).

Los universitarios de primer año poseen menor manejo para la autorregulación del aprendizaje (Díaz, et al., 2010; Vidal, Gálvez & Reyes, 2009). Se evidenció que un alto porcentaje (75%) de estudiantes de primer año de la carrera de ingeniería civil agrícola de una universidad chilena no tiene un lugar fijo para estudiar y un 64,3% no prepara las clases de forma continua (Vidal, et al., 2009). Los estudiantes de primer año que evalúan la importancia y utilidad de una tarea obtienen un mejor rendimiento académico (Bembenutty, 2007).

1.5. Gestión del tiempo

La gestión del tiempo corresponde a un conjunto de comportamientos o hábitos que permiten hacer un uso eficiente del tiempo que cada estudiante dispone, para ello establecen propósitos, establecen metas y planifican el uso del tiempo, utilizando estrategias como por ejemplo listas de actividades, agendas o calendarios (Roberts, Schulze & Minsky, 2006).

Se ha descrito que la gestión del tiempo estaría fuertemente relacionada con el rendimiento académico de estudiantes universitarios y con el aprendizaje autorregulado (Garzón & Gil, 2017; MacCann, Fogarte & Roberts, 2012; Marcén & Martínez, 2011; Thiboudeaux, Deusch, Kitsantas & Winsler, 2017). Los estudiantes con mejor rendimiento académico dedican más tiempo a sus tareas académicas que a actividades sociales y de ocio (Marcén & Martínez, 2011; Thiboudeaux, et al., 2017) y son capaces de cumplir con su propia planificación (Garzón & Gil, 2017). Además, experimentan mayor satisfacción con el trabajo y la vida (Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990) y tienen una mejor percepción sobre el control del tiempo (Garzón & Gil, 2017; Macan et al., 1990).

En relación con la participación de los estudiantes de pregrado en sus clases, se ha descubierto que la gestión del tiempo es un factor predictor de la participación diaria y puede explicar los niveles de desempeño, disfrute y motivación académica, lo que contribuye a una mayor sensación de bienestar y satisfacción. Quienes poseen mayores habilidades de gestión

del tiempo, tienen una mayor participación en las actividades académicas y dedican un tiempo similar en estudiar y dormir, dejando menos tiempo para las actividades de ocio (Poratch & Rosenbleem, 2018).

Un estudio realizado en 383 estudiantes de enfermería de dos universidades de Turquía concluyó que existe una correlación positiva y moderada entre la disposición al aprendizaje y la gestión del tiempo, además la habilidad de la gestión del tiempo aumentaba en relación con el nivel que cursaban los estudiantes (Ertuğ & Faydali, 2018).

Los estudiantes de primer año académico poseen menos habilidades de autorregulación y de gestión del tiempo que los estudiantes de otros cursos, lo que dificulta el cumplimiento de sus objetivos de rendimiento académico (Marcén, et al., 2011; Thiboudeaux, et al., 2017).

Se estima que los universitarios de primer año durante el primer semestre poseen mayor dificultad para gestionar su tiempo y lograr sus objetivos que durante el segundo semestre (Thiboudeaux, et al., 2017). La mayoría de los estudiantes de primer año no tiene un control organizado sobre su tiempo, un menor porcentaje de universitarios planifica su tiempo con antelación (Vidal, et al., 2009).

El manejo del tiempo varía según el género, edad y según el nivel de escrupulosidad: estudiantes de género femenino y personas de mayor edad poseen mayor habilidad para manejar el tiempo (Macan et al., 1990; MacCan et al., 2012) los estudiantes con niveles altos de escrupulosidad, usan más y mejores estrategias de gestión del tiempo (MacCan et al., 2012; Nadinloyi, Hajloo, Garamaliki & Sadaghi, 2013).

A partir de los antecedentes teóricos y empíricos antes señalados y bajo la condición actual de la educación superior en Chile surge la necesidad de conocer ¿Cómo se está desarrollando el aprendizaje en la educación superior?, ¿En qué condiciones de aprendizaje se encuentran los estudiantes universitarios?, ¿Cómo se están autorregulando bajo la

modalidad de aprendizaje virtual?, ¿Qué dificultades están experimentando? ¿Cómo gestionan el tiempo? ¿Qué los energiza para mantenerse estudiando durante esta modalidad?

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Debido a la situación actual de aprendizaje, que ha sido descrita como crítica, la cual se expresa en los estudiantes universitarios en dificultades para gestionar el tiempo, una mala conectividad a Internet, un entorno de estudio desfavorable en el hogar (Kaparounaki, et. al, 2020) y dificultades a nivel de la salud mental; altos porcentajes de síntomas de ansiedad, depresión y estrés durante la pandemia COVID-19 (Kapasias et. al, 2020). Además de los bajos índices de matrícula anual en universidades chilenas; 27 mil menos que en el 2019 (SIES, 2020), que sin duda traen costos económicos y sociales para el país, se vuelve importante y necesario poder describir y comprender como los estudiantes universitarios se disponen al estudio, cómo son los propósitos y metas y la forma en que gestionan su tiempo bajo la condición de aprendizaje remoto de emergencia durante la pandemia COVID-19.

2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cómo son las condiciones sociodemográficas de aprendizaje durante la pandemia de los estudiantes de primer año?
2. ¿Cómo son los propósitos y metas de los estudiantes universitarios de primer año durante el aprendizaje virtual debido a la pandemia por COVID-19?
3. ¿Cómo se disponen al aprendizaje virtual los estudiantes universitarios de primer año durante la pandemia de COVID-19?
4. ¿Cómo planifican su tiempo los estudiantes universitarios de primer año durante el aprendizaje virtual durante la pandemia por COVID-19?

2.2 HIPÓTESIS

En la actual situación de pandemia los estudiantes universitarios de primer año muestran dificultades en la disposición al aprendizaje, en sus propósitos y gestión del tiempo.

1. Las condiciones sociodemográficas de los estudiantes se relacionan con problemas de conectividad, implementación tecnológica y espacio físico adecuado para poder aprender.
2. Los propósitos de los estudiantes universitarios de primer año durante el aprendizaje virtual de emergencia no están bien definidos y son poco claros. Definen metas poco alcanzables o no se establecen metas.
3. Frente al aprendizaje virtual debido a la pandemia por COVID-19 estudiantes universitarios de primer año buscan un lugar óptimo para aprender dentro de la casa, no organizan su espacio de estudio y no cuentan con todo el material necesario para estudiar.
4. La forma en que los estudiantes universitarios de primer año gestionan su tiempo durante el aprendizaje virtual se caracteriza por la priorización de actividades más complejas y una escasa organización de las actividades de la semana y del día.

2.3 OBJETIVOS

Esta investigación tiene por objetivo general describir el aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer año de una universidad del sur de Chile, bajo la situación de aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19. Como objetivos específicos se propone:

1. Describir las condiciones sociodemográficas de aprendizaje virtual de los estudiantes de primer año durante la pandemia.
2. Describir los propósitos y metas de los estudiantes durante la situación de aprendizaje virtual.
3. Describir la disposición al aprendizaje de los estudiantes durante la situación de aprendizaje virtual.
4. Describir la forma en los estudiantes planifican su tiempo durante la situación de aprendizaje virtual.

5. Presentar una elaboración integrada de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (propósitos y metas, disposición al aprendizaje, gestión del tiempo) en la situación de aprendizaje virtual.

3. MÉTODO

3.1 Diseño

La presente investigación empírica corresponde a estudio cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional.

3.2 Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico se obtuvo la participación de 167 estudiantes universitarios de primer año de sedes de la Universidad Santo Tomás, Los Ángeles y Concepción (ver tabla 1). El cuestionario fue respondido por estudiantes de diferentes carreras; Derecho (15,6%), Enfermería (4,8%), Ingeniería Comercial (5,4%), Kinesiología (11,4%) Medicina Veterinaria (1,2%), Nutrición y Dietética (10,2%), Psicología (26,3%), Terapia Ocupacional (13,8%) y Trabajo Social (11,4%).

Tabla 1. *Estudiantes que participaron de la investigación*

Sede	Los Ángeles			Concepción		
	156			11		
Carrera	Matrícula	Participantes	PR	Matrícula	Participantes	PR
Derecho	33	21	63,6	22	5	22,7
Enfermería	74	8	10,8	-	0	-
I. Comercial	18	9	50	-	0	-
Kinesiología	50	19	38	-	0	-
M. Veterinaria	0	0	0	39	2	5,1
Nutrición	40	16	40	13	1	7,6
Psicología	60	44	73,3	-	0	-
T. Ocupacional	38	22	57,8	26	1	3,8
T. Social	33	17	51,5	19	2	10,5

PR= Porcentaje de representatividad

Respecto del sexo 116 fueron mujeres (69,5%), 49 hombres (29,3%) y 2 estudiantes que prefirieron no indicar su sexo (1,2%), en cuanto al lugar de residencia se obtuvo que 21% pertenece a la zona rural y 79% a la zona urbana.

La muestra de la ciudad de Los Ángeles representa al 49,5% del total de estudiantes de primer año.

3.3 Variables

3.3.1 Propósitos académicos

Los propósitos son proyectos que los estudiantes se fijan a mediano o largo plazo (Ossa, 2019), los cuales son altamente influenciados por la cultura y contexto donde las personas se desarrollan. Estos propósitos dan sentido a la vida de las personas, orientan y dirigen las actividades que realizan en su vida cotidiana (May, 1964).

Se han utilizado métodos cualitativos en que los estudiantes escriben sus propósitos de vida y posteriormente son categorizados de acuerdo con su naturaleza (Schippers, Morisano, Locke, Sheepers, Latham & Jong, 2019).

En este estudio se define operacionalmente como la suma de puntajes obtenidos en 3 reactivos que dan cuenta de los propósitos académicos por ejemplo “Sé por qué estoy en la Universidad y que quiero obtener de ella” y 3 reactivos de que dan cuenta de la intención de abandono, por ejemplo “Estoy pensando en abandonar la Universidad”.

3.3.2 Metas

Las metas corresponden a actividades de corto plazo que el estudiante se fija para poder acercarse y participar del logro de sus propósitos (Ossa, 2019; Alonso, Huertas & Ruiz, 2010). Estas idealmente deberían caracterizarse por ser positivas, posibles, precisas y con sentido personal (Díaz & Pérez, 2013) fundamentándose en las propias creencias, por lo que las metas pueden adoptar diversas orientaciones: aprendizaje, rendimiento y evitación (Hayamizu & Weiner, 2010).

Los instrumentos utilizados para conocer las metas de estudio han sido: Cuestionario de metas académicas de Hayamizu et al. (1989), adaptado por Hayamizu y Weiner (1991) y traducido y adaptado al español por Navas et al. (2002) (Covarrubias, Acosta & Mendoza,

2019) y Escala de Metas de Estudio utilizada en estudiantes universitarios chilenos (Pérez, Díaz, González, Núñez & Rosário. 2019).

En este estudio se operacionaliza como la respuesta que da el sujeto a la afirmación “Defino metas alcanzables”.

3.3.3 Disposición al estudio

La disposición al estudio se define como un conjunto de comportamientos que preceden al aprendizaje como, por ejemplo: análisis y valoración de la tarea, establecimiento de objetivos, y planificación del uso del tiempo (Zimmerman & Labuhn, 2012). Para ello se generan estrategias iniciales de estudio y del proceso cognitivo de aprender; analizando sus características personales, las características del contexto, los recursos propios y recursos materiales con los que cuenta (Pérez, Valenzuela, Díaz, González & Núñez, 2010).

Para valorar la disposición al aprendizaje de estudiantes universitarios chilenos se ha utilizado el Cuestionario de autorregulación de la disposición al estudio, compuesto por 3 escalas, correspondientes a (a) estrategias de disposición al estudio, (b) atribuciones causales y (c) autoeficacia para la disposición al estudio (Sáez, et al., 2018). Además del Cuestionario de Formas de estudio, basado en las escalas IPAA-Univ., IPE Univ. Y Aratex compuesto por 47 ítems (Díaz, Pérez, Valenzuela, Muñoz, Rivas & Salas, 2010).

En este estudio se utilizó la escala de planificación del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) (Rosário, Mourao, Núñez, González, Solano & Valle, 2007) y el Instrumento para estimar efectos de un programa de facilitación del aprendizaje autorregulado en estudiantes chilenos (FONDEF ID17I10393).

3.3.4 Gestión del tiempo

La gestión del tiempo académico se define conceptualmente como el conocimiento y utilización de los espacios temporales requeridos para efectuar una tarea, y al orden de ellos

para el logro de los objetivos de aprendizaje (Oettingen, Kappes, Guttenberg, & Gollwitzer, 2015).

Uno de los instrumentos que se ha elaborado para evaluar la gestión del tiempo es el “The Time Management Behaviour Scale” (TMBS, Macan et al., 1990) el cual se compone de 4 subescalas, establecimiento de objetivos y prioridades, mecánica de la gestión del tiempo, preferencia por la organización y percepción del control del tiempo.

Otro instrumento utilizado es el Time Management Questionnaire elaborado por Macan y colaboradores (1994). Dicho instrumento fue traducido al español por García-Ros, Pérez-González e Hinojosa (2010). Y utilizado en población chilena, donde se mostró que el instrumento evalúa 2 factores Planificación del tiempo y Evaluación del uso del tiempo y además cuenta con normas adecuadas de confiabilidad ($\alpha = 0.87$ y $\alpha = 0.73$) (Ortega, Pérez, Matus, Arellano, Márquez & Bustamante, 2018).

En este estudio se trabajará con los reactivos de la escala de planificación del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) (Rosário, Mourao, Núñez, González, Solano & Valle, 2007) y el Instrumento para estimar efectos del programa de entrenamiento de disposición al aprendizaje (Vergara, Lobos, Bruna, Díaz & Pérez, 2019).

3.4. Instrumentos

Para esta investigación se utilizó un cuestionario compuesto por tres escalas: *Propósitos académicos e intención de abandono de los estudios* (7 reactivos), *disposición al estudio* (9 reactivos) y *gestión del tiempo* (11 reactivos). Este instrumento fue elaborado y validado en Proyecto FONDEF ID17I10393 (Modelo intracurricular de facilitación de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios) Cuyas propiedades psicométricas fueron $\alpha=0,85$, CFI=0,94, TLI= 0,91 RMSEA=0,07 y RMSEA IC 90%= 0,06-0,09, concluyéndose que presenta niveles aceptables de fiabilidad y validez

interna (Vergara, Lobos, Bruna, Díaz, & Pérez, M., 2019). La consigna inicial se adecuó al contexto de aprendizaje virtual durante la pandemia por COVID-19

3.4.1. Cuestionario sociodemográfico

Para estudiar las características sociodemográficas de aprendizaje se creó un cuestionario que permitió caracterizar a la muestra y las condiciones en que están aprendiendo en contexto de pandemia por COVID19, consta de 23 reactivos, los cuales proporcionan información acerca de aspectos relativos a la carrera en curso, género, zona de residencia, condición económica, implementación tecnológica, conectividad, tiempo que dedican a estudiar, interés en las clases, uso del apoyo pedagógico.

3.4.2. Escala de ajuste institucional

Para la variable propósitos e intención de abandono de los estudios se utilizó la Escala de Ajuste Institucional, versión en español del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ; Baker & Siryk, 1989) de Rodríguez, Tinajero, Guisande y Páramo (2012). Esta escala ha demostrado niveles adecuados de consistencia interna en estudiantes españoles ($\alpha = .84$) y chilenos ($\alpha = .84$) (López, et al. 2021). Los 7 ítems proporcionan información sobre la definición con claridad de los objetivos y propósitos académicos de los estudiantes, el sentido que tiene estar en la universidad y lo quieren obtener de ella, y la importancia de obtener un título, por ejemplo: “*Sé por qué estoy en la Universidad y qué quiero obtener de ella*”. Mediante el análisis factorial exploratorio para esta escala se testeó una solución con 2 factores.

Tabla 2. Matriz de cargas factoriales según ítem (solución de 2 factores). Se omiten cargas factoriales menores a 0,3

Ítems	Factor 1	Factor 2
5. Estoy pensando en abandonar mi carrera.	0.765	.
6. Estoy pensando abandonar la universidad.	0.915	.
7. Estoy pensando seriamente tomar un tiempo de descanso de la universidad y continuar después	0.551	.

Ítems	Factor 1	Factor 2
4. La mayoría de las cosas que me interesan no se relacionan con lo que hago en la Carrera.	-0.207	.
1. Sé por qué estoy en la Universidad y qué quiero obtener de ella	.	0.838
2. Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos.	.	0.793
3. Es muy importante para mí obtener un título.	.	0.402

Nota: Método de rotación oblimin.

El factor 1 evalúa la intención de abandonar los estudios y el factor 2 hace referencia a propósitos académicos. En este estudio ambos factores poseen niveles adecuados de fiabilidad, para el factor 1 $\alpha=.81$ y para el factor 2 $\alpha= .74$. El ítem 4 presentó una baja carga factorial (-0.207) para el factor 1, por lo que se decidió no incluirlo en el análisis.

3.4.3 Escala de Planificación de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje

La variable disposición al estudio autorregulado fue evaluada mediante las respuestas obtenidas en los reactivos del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) (Rosário, et al., 2007), ha sido utilizado en estudiantes universitarios chilenos mostrando ser válida para la autorregulación del aprendizaje y confiable ($\alpha =.87$) (Bruna, Pérez, Bustos & Núñez, 2017). Este instrumento se compone de 9 reactivos que proporciona información de las actividades previas al estudio, cómo la organización de las tareas, del ambiente, contar recursos materiales, establecimiento de metas, entre otros. En esta investigación la escala mostró un Alfa de Cronbach de $\alpha=.85$.

Tabla 3. *Reactivos para medir variable Disposición al Estudio*

Disposición al estudio
1. Me fijo objetivos académicos (por ejemplo, obtener una nota).
2. Hago una lista de tareas académicas por hacer.
3. Tengo el material necesario antes de empezar a estudiar.
4. Gestiono el tiempo para actividades académicas, considerando el resto de actividades personales.
5. Busco un lugar óptimo para estudiar.
6. Cumpló con el horario de estudio planificado.
7. Divido un objetivo complejo en metas más pequeñas y manejables.
8. Organizo mi lugar de estudio.
9. Reviso mis objetivos para hacer cambios si es necesario.

3.4.4. 4PLANNING

Finalmente, la planificación del uso del tiempo fue evaluada con el instrumento 4PLANNING (Pérez & Díaz, 2017) elaborado en el proyecto FONDEF ID17I10393 (Vergara, Lobos, Bruna, Díaz & Pérez, 2019). Este instrumento ha demostrado tener un adecuado índice de consistencia interna ($\alpha=.86$) en universitarios chilenos (Vergara, et al., 2019). En esta investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha=.86$. Los 11 ítems proporcionan información acerca del uso de horarios semanales, priorización de las actividades y planificación de tiempo para estudiar de manera individual y grupal.

Tabla 4. *Reactivos para medir variable Gestión del Tiempo*

Gestión del tiempo
1. Identifico cuáles son mis propósitos de estudio (para qué estudio)
2. Defino metas alcanzables.
3. Evalúo cómo distribuyo mi tiempo en las diferentes actividades que realizo.
4. Hago un horario semanal que incluye todas mis actividades.
5. Elaboro lista de cosas por hacer.
6. Actualizo diariamente mi lista de cosas por hacer.
7. Priorizo las tareas académicas según importancia y urgencia.
8. Planifico periodos de tiempo para realizar estudio extra a clases.
9. Planifico un espacio de tiempo para dormir bien.
10. Planifico actividades para realizar un estudio individual de buena calidad.
11. Planifico buenos procesos de estudio grupal.

Las opciones de respuesta a los reactivos corresponden a una escala Likert de 7 alternativas; 1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= Algunas veces, 4= No tengo claro, 5= Bastantes veces, 6= Casi siempre, 7= Siempre.

3.5 Procedimiento

3.5.1 Reclutamiento y Aplicación

La recolección de datos se gestionó, en primera instancia con la directora académica de la Universidad de Los Ángeles, quien sugirió que se enviara la invitación a los estudiantes a

través del área de comunicaciones. Se generó la invitación y se envió a todos los estudiantes de la universidad.

Durante la segunda semana de la toma de datos, debido a la escasa participación, se decidió extender la invitación a los estudiantes de la sede de Concepción. Se intentó establecer contacto con el director académico en reiteradas ocasiones, lo cual retrasó el proceso. Al igual que en la sede de Los Ángeles, el cuestionario fue distribuido a todos los estudiantes mediante el área de comunicaciones.

Junto con extender la invitación se solicitó a docentes de distintas asignaturas que recordaran la invitación a participar de la investigación. El cuestionario estuvo disponible en la plataforma SurveyMonkey durante las últimas 5 semanas del segundo semestre académico del año 2020.

3.5.2. Procedimiento de Análisis de Datos

Los datos fueron exportados de la plataforma SurveyMonkey en formato Excel. El primer procedimiento fue limpiar y corregir datos erróneos de la base de datos.

Posteriormente los datos se exportaron al software JASP en donde se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento: fiabilidad (Alfa de Cronbach) y validez (AFE). Luego se realizó un análisis descriptivo de los datos y se estableció diferencias de medias en los grupos mediante la prueba t de Student. Finalmente se calculó la correlación de Pearson entre las variables de estudio. Todos los análisis fueron realizados con el software JASP

0.11.1

3.6 Consideraciones Éticas

Se siguió la normativa para la investigación con seres humanos guiada por el código de ética del Colegio de Psicólogos de Chile (2008) específicamente por los criterios descritos en el artículo número 15, que guardan relación con la Investigación en Psicología los cuales indican que durante el desarrollo del proyecto: se mantendrá una conducta profesional y

científica que colabore con el desarrollo de la psicología como ciencia, se resguardará el bienestar y derechos de los participantes, se velará por el derecho a la privacidad, confidencialidad de los participantes y se respetará la autodeterminación en cuanto a la participación del estudio (Ver anexos).

Dichos aspectos fueron informados a la institución de educación superior mediante una carta de autorización la cual indica los objetivos y procedimientos de la investigación. Mientras que a los participantes se les dio a conocer las condiciones de su participación y objetivos de la investigación mediante el Consentimiento informado.

4. RESULTADOS

4.1 Características sociodemográficas del grupo de estudio

Respecto de la situación económica el 32,52% del total de participantes consideró que su situación económica si se vio afectada. Sólo un 11,3 % de los estudiantes residentes en el sector urbano consideró que su situación económica no se vio afectada, 44,6% consideró que su situación se vio poco afectada y 43,9% consideró que se vio muy afectada. Mientras que un 8,7% de los estudiantes que residen en el sector rural consideró que su situación económica no se vio afectada, 68,5% consideró que su situación económica se vio poco afectada y 22,8% consideró que se vio muy afectada.

Debido a la pandemia el 49,7% debió recurrir al crédito con aval de estado para poder continuar sus estudios.

La mayoría de los estudiantes (72%) declaró contar con un espacio físico apropiado para estudiar en su casa.

Tabla 5. *Características sociodemográficas aprendizaje virtual por pandemia estudiantes universitarios de primer año.*

Reactivos	Frecuencia	Porcentaje
Dispongo de un espacio físico apropiado para poder estudiar dentro mi casa:		
No	46	27.5
Sí	121	72.4
He experimentado problemas en cuanto a la conexión a internet (ej. Baja velocidad, señal débil):		
Nada	5	2.9
Poco	69	41.3
Mucho	93	55.68
He experimentado problemas en cuanto a la implementación tecnológica (ej. Calidad del computador, tener micrófono habilitado):		
Nada	28	16.7
Poco	84	50.3
Mucho	55	32.9
He recurrido a instancias de apoyo pedagógico brindadas por la universidad:		
No	97	58.08
Sí	70	41.91
He bajado mis notas respecto de la Enseñanza Media:		
Nada	97	58
Poco	50	29.9
Mucho	20	11.9

En relación con la conectividad a internet, un 37% de los encuestados señaló utilizar sólo datos móviles para conectarse a internet; 29,9% disponía de wifi (29,9%) y un 32.2 declaró usar ambos (datos móviles y wifi). Un 55,8% de los estudiantes encuestados reportó tener muchos problemas para conectarse.

Respecto de la implementación tecnológica la mayoría de los estudiantes señaló que utilizan su computador (67%), otros usan su celular (21%) o un computador ajeno (11%). Un 50.3% reportó haber tenido pocos problemas en cuanto a la implementación tecnológica y un 32,9% declaró haber tenido muchos problemas en esta área.

En general los estudiantes encuestados indicaron que su promedio de notas había disminuido poco o nada en relación con la Enseñanza Media, ver tabla 5.

Casi la mitad de los estudiantes encuestados (48,5%) señaló que permanece más de 8 horas diarias frente a una pantalla. Un gran porcentaje de estudiantes (46,1%) declaró que el tiempo diario que dedica a estudiar fue entre 2 y 4 horas para estudiar durante un día (ver figura 1).



Figura 1. Tiempo diario que los estudiantes dedicaron a estudiar durante el aprendizaje virtual. Mientras que un 38,9% declaró que el tiempo que dedicaron a estudiar durante el fin de semana fue entre 2 a 4 horas (Ver figura 2)

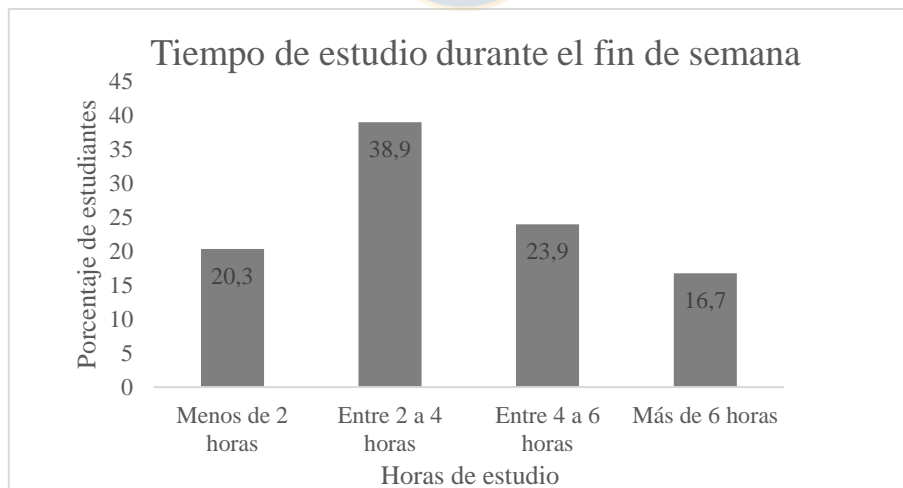
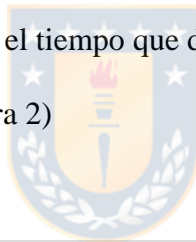


Figura 2. Cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a estudiar durante el fin de semana.

Respecto de la motivación con los estudios bajo la modalidad de aprendizaje virtual un 51,4% de los universitarios declaró que su motivación disminuyó poco, un 37,7% indicó que su motivación disminuyó mucho y 10,7% consideró que su motivación no disminuyó.

Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la disminución de la motivación en las clases entre los estudiantes que no vieron su situación económica afectada y entre quienes si vieron su situación económica afectada ($t_{(82)}=-2.207, p=.03, d=-0.58$). Los estudiantes que vieron su situación económica afectada presentaron una mayor disminución de la motivación en las clases ($M=1.31, DS=0.6$) que aquellos que no se vieron afectados económicamente ($M=0.94, DS=0.6$)

Los estudiantes de kinesiología y enfermería experimentaron una mayor baja de la motivación en las clases y los estudiantes de enfermería y nutrición fueron quienes han recurrido con mayor frecuencia a las instancias de apoyo pedagógico brindadas por la universidad se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 6. *Disminución del interés por las clases y uso del apoyo pedagógico según carrera durante el aprendizaje virtual, expresado en porcentajes*

	Mi interés (motivación) en las clases ha disminuido:			Recurrí a instancias de apoyo pedagógico:	
	Nada	Poco	Mucho	Sí	No
Psicología	13.6	47.7	38.6	52.2	47.7
Derecho	7.6	61.5	30.7	23	76.9
Trabajo Social	10.5	68.4	21.0	26.3	73.6
Terapia Ocupacional	4.3	52.1	43.4	47.8	52.1
Kinesiología	10.5	21.0	68.4	21.0	78.9
Enfermería	0.0	50	50	62.5	37.5
Nutrición	17.6	47	35.2	70.5	29.4
Ingeniería Comercial	22.2	66.6	11.1	44.4	55.5
Medicina Veterinaria	0.0	100	0.0	0.0	100

4.2 Propósitos e intención de abandono

Se verificó la normalidad con la prueba de Shapiro Wilk, no hubo evidencia para rechazar el cumplimiento de este supuesto ($p>.05$).

En general existió un mayor acuerdo con la afirmación “Es muy importante para mí obtener un título” ($M=5.57, DS=1.11$) la cual se encontraría en el rango “Bastantes veces”.

Un 52% de los estudiantes encuestados expresó que siempre sabe porque está en la universidad y que quiere obtener de ella, un 7% de declaró que casi nunca sus objetivos y propósitos académicos están bien definidos. Un 82% de los encuestados consideró que para ellos es importante obtener si título siempre.

Tabla 7. *Reactivos propósitos académicos e intención de abandono*

Frecuencia	Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos.	Sé por qué estoy en la Universidad y qué quiero obtener de ella	Estoy pensando en abandonar la universidad
Nunca	0,0	0,0	55,7
Casi nunca	0,6	0,0	18,6
Algunas veces	7,8	7,2	17,4
No tengo claro	4,8	1,2	5,4
Bastantes veces	12,6	12,6	1,2
Casi Siempre	24,0	26,9	1,2
Siempre	50,3	52,1	0,6

La mitad de los estudiantes encuestados (53%) nunca pensó en abandonar la carrera y un 22% casi nunca lo pensó. Un 2% pensó en abandonar la carrera bastantes veces e indicaron no contar con un espacio físico apropiado para estudiar en casa. Un 55% de los encuestados nunca pensó en abandonar la universidad (55%) mientras que un 1% lo pensó bastantes veces.

Un 53% de los encuestados declaró que nunca estuvieron pensando en tomar un tiempo de descanso de la universidad y continuar después, mientras que un 2% declaró que lo estuvo pensando siempre.

Existe una diferencia significativa en los propósitos académicos entre mujeres y hombres ($t_{(163)}=-3.068$, $p=.003$, $d=0.52$) donde las mujeres tuvieron mejor definido los propósitos ($M=16.19$, $DS=2.26$) que los hombres ($M=14.73$, $DS=3.79$). No existe diferencia estadísticamente significativa en los propósitos académicos según el lugar de residencia ($p=.843$) ni la carrera ($p=.084$)

La puntuación media obtenida para el factor intención de abandono fue la más baja de las variables estudiadas ($M=2.88$, $DS=3.37$). No existe diferencia significativa respecto de la

intención de abandono según el sexo ($p=.363$), lugar de residencia ($p=.732$) ni la carrera ($p=.515$).

Sin embargo, existe una diferencia estadísticamente significativa en la intención de abandonar la universidad entre los estudiantes que no han visto su situación económica afectada y entre quienes si han visto su situación económica afectada ($t_{(82)}=-2.165$, $p=.03$, $d=-0.57$) Los estudiantes que vieron su situación económica afectada presentaron una mayor intención de abandonar a la universidad ($M=1.01$, $DS=1.28$) que aquellos que no se vieron afectados económicamente ($M=0.33$, $DS=0.68$).

Existe una correlación negativa entre la intención de abandono y el establecimiento de propósitos académicos ($r=-0.494$, $p<.001$). Ver tabla 6.



Tabla 8. Puntuaciones medias según sexo obtenidas en el Cuestionario de Acercamiento al Estudio.

Reactivos	Mujer		Hombre	
	M	DS	M	DS
Propósitos académicos				
1. Sé por qué estoy en la Universidad y qué quiero obtener de ella.	5.29	1.04	4.83	1.32
2. Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos.	5.10	1.53	4.79	1.38
3. Es muy importante para mí obtener un título.	5.76	0.81	5.10	1.53
Intención de abandono				
1. Estoy pensando en abandonar mi carrera.	0.89	1.30	0.95	1.19
2. Estoy pensando abandonar la universidad.	0.83	1.22	0.87	1.07
3. Estoy pensando seriamente tomar un tiempo de descanso de la universidad y continuar después.	0.96	1.37	1.38	1.73
Disposición al estudio				
1. Me fijo objetivos académicos (por ejemplo, obtener una nota).	4.67	1.41	4.08	1.77
2. Hago una lista de tareas académicas por hacer.	4.75	1.59	3.06	1.93
3. Tengo el material necesario antes de empezar a estudiar.	4.59	1.39	4.28	1.52
4. Gestiono el tiempo para actividades académicas, considerando el resto de las actividades personales.	4.04	1.69	3.59	1.87
5. Busco un lugar óptimo para estudiar.	4.86	1.35	4.67	3.73
6. Cumpló con el horario de estudio planificado.	3.97	1.54	3.73	1.57
7. Divido un objetivo complejo en metas más pequeñas y manejables.	3.90	1.59	3.22	1.84
8. Organizo mi lugar de estudio.	4.72	1.47	4.42	1.62
9. Reviso mis objetivos para hacer cambios si es necesario.	3.81	1.67	3.55	1.78
Gestión del tiempo				
1. Identifico cuáles son mis propósitos de estudio	4.90	1.42	4.55	1.60
2. Defino metas alcanzables.	4.70	1.29	4.55	1.52
3. Evalúo cómo distribuyo mi tiempo en las diferentes actividades que realizo.	4.06	1.73	3.59	1.89
4. Hago un horario semanal que incluye todas mis actividades.	3.56	2.07	2.36	1.86
5. Elaboro lista de cosas por hacer.	4.40	1.76	3.10	1.97
6. Actualizo diariamente mi lista de cosas por hacer.	3.78	1.89	2.59	1.93
7. Priorizo las tareas académicas según importancia y urgencia.	5.06	1.22	4.51	1.67
8. Planifico periodos de tiempo para realizar estudio extra a clases.	3.81	1.74	3.08	1.9
9. Planifico un espacio de tiempo para dormir bien.	2.68	1.87	2.77	2
10. Planifico actividades para realizar un estudio individual de buena calidad.	3.88	1.68	3.51	1.7
11. Planifico buenos procesos de estudio grupal.	3.13	2	2.61	1.77

4.3 Disposición al estudio

Se verificó la normalidad con la prueba de Shapiro Wilk, no hubo evidencia para rechazar el cumplimiento de este supuesto ($p > .05$).

Los estudiantes universitarios durante el aprendizaje virtual por pandemia contaron con el material antes de empezar a estudiar ($M=4.51$) y buscaron un lugar óptimo para estudiar ($M=4.79$), un 39% de los estudiantes declaró que siempre organizó su lugar de estudio, mientras que un 11% expuso que sólo algunas veces organizó su lugar de estudio.

Un 37% declaró que siempre elaboraba listas de cosas por hacer, mientras que un 17% declaró que sólo a veces realizaba listas de cosas por hacer. Algunas veces los estudiantes cumplieron con el horario de estudio ($M=3.89$) y revisaron sus objetivos para realizar cambios si es que fuese necesario ($M=3.74$).

Tabla 9. *Reactivos disposición al estudio (expresado en porcentaje)*

Frecuencia	Me fijo objetivos académicos (por ejemplo, obtener una nota).	Cumplo con el horario de estudio	Elaboro una lista de tareas académicas por hacer
Nunca	0,6	1,2	2,4
Casi nunca	3,6	6,0	7,8
Algunas veces	15,0	19,8	17,4
No tengo claro	1,2	5,4	1,8
Bastantes veces	22,8	25,2	12,0
Casi Siempre	21,0	27,5	21,6
Siempre	35,9	15,0	37,1

En algunas ocasiones dividieron un objetivo complejo en metas pequeñas y manejables ($M=3.7$), 35% se fijó objetivos académicos siempre (por ejemplo, obtener una nota) un 20% lo hizo casi siempre y un 14% declaró que lo realizó algunas veces.

En las puntuaciones de disposición al estudio se observa una diferencia significativa entre mujeres y hombres ($t_{(163)} = 2.873$, $p < .005$, $d = 0.489$) donde las mujeres presentaron una

puntuación mayor ($M=39.345$, $DS=9.03$) que los hombres ($M=34.633$, $DS= 10.92$). No existen diferencia en la disposición al estudio según el lugar de residencia ($p=.909$) ni la carrera ($p=.230$).

La disposición al estudio se correlaciona de manera positiva con el establecimiento de propósitos académicos ($r=0.587$, $p< .001$). Existe una correlación negativa entre la disposición al estudio y la intención de abandono de los estudios ($r=-.305$, $p<.001$).

Tabla 10. *Correlaciones de Pearson entre las variables estudiadas.*

Escala	Propósitos académicos	Intención de abandono	Disposición al estudio
Intención de abandono	-0.494 ***	—	—
Disposición al estudio	0.587 ***	-0.305 ***	—
Gestión del tiempo	0.597 ***	-0.244 **	0.826 ***

Nota: $p<.01$ **, $p<.001$ ***

4.4. Gestión del tiempo

Se verificó la normalidad con la prueba de Shapiro Wilk, no hubo evidencia para rechazar el cumplimiento de este supuesto ($p>.05$).

El 45% de los estudiantes encuestados declaró que priorizó siempre sus tareas académicas según la importancia y urgencia. “Algunas veces” los estudiantes realizaron un horario semanal ($M=3.21$), actualizaron diariamente las cosas por hacer ($M=3.42$) y planificaron periodos para realizar estudios extras ($M=3.61$). “Casi nunca” los estudiantes planificaron tiempo para realizar buenos procesos de estudio grupal ($M=2.99$). Sólo un 11% declaró que realizó esta actividad siempre, mientras que un 10% declaró que nunca realizó esta planificación (Ver figura 3).

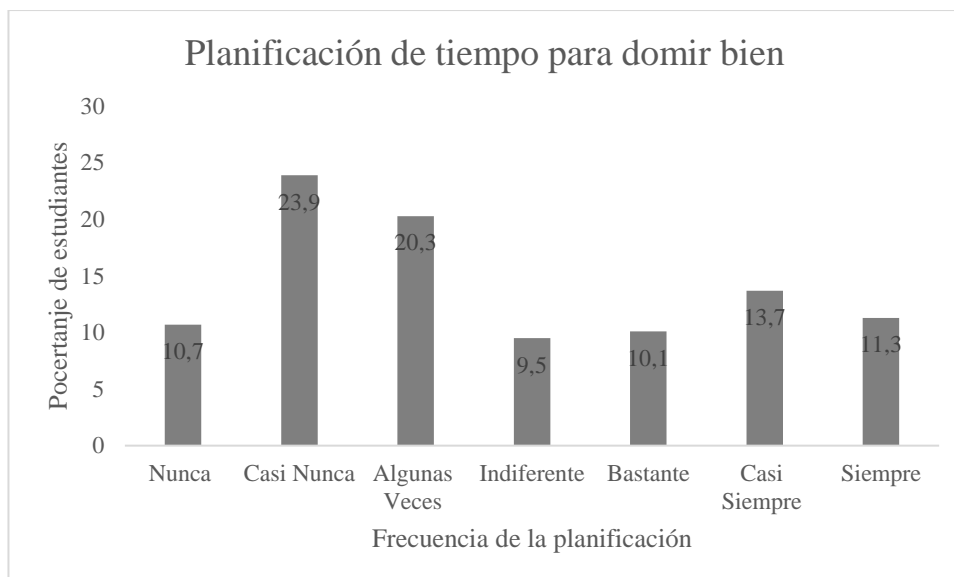


Figura 3. *Tendencia de los estudiantes universitarios para planificar un espacio de tiempo para dormir bien.*

Un 68% de quienes planificaron siempre tiempo para dormir bien, declararon que nunca pensaron en abandonar su carrera y un 78% declaró que nunca pensó en abandonar la universidad. Un 57% de este grupo de estudiantes priorizó siempre sus tareas según la importancia y urgencia.

El 25% de los estudiantes encuestados casi nunca planificó periodos de tiempo para realizar estudios extra a las clases, un 18% declaró que lo hacía casi siempre y sólo un 19% declaró que siempre planificó tiempo para realizar estudio extra a las clases.

En cuanto a la definición de metas alcanzables de los estudiantes de primer año se observan distintas realidades (Ver figura 4), el 35% lo realizó siempre y el 25% casi siempre.

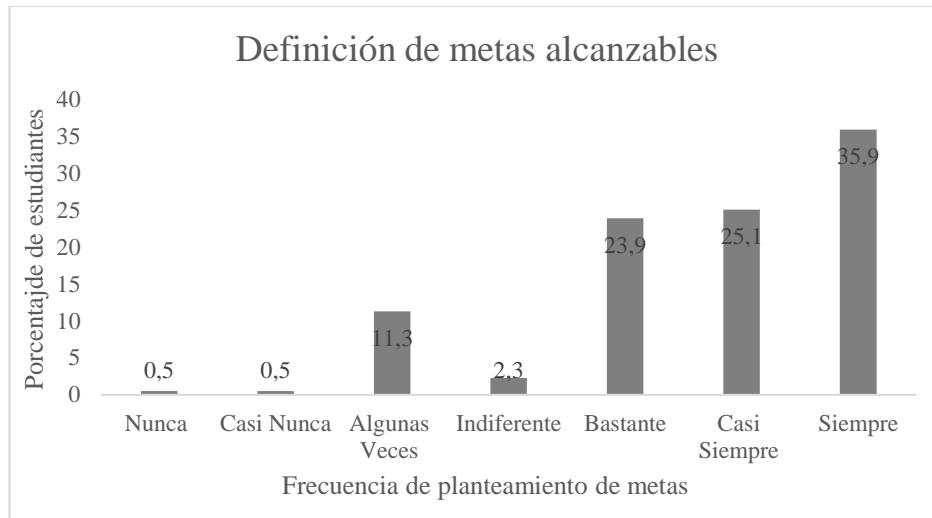


Figura 4. Frecuencia con que los estudiantes definen metas alcanzables.

El 23% de los encuestados declaró que siempre evaluó como distribuía su tiempo en las diferentes actividades que realizaba, un 22% indicó que solo lo realizaba algunas veces.

Un 25% de quienes algunas veces evaluaba como distribuía su tiempo, casi nunca definió metas alcanzables y 50% declaró que algunas veces definió metas alcanzables. Un 50% de los estudiantes que algunas veces evaluaba cómo distribuía su tiempo consideró que su interés por las clases disminuyó poco y el otro 50% declaró que disminuyó mucho.

En cuanto a las puntuaciones de gestión del tiempo se observa una diferencia significativa entre hombres y mujeres ($t_{(163)} = -3.222, p < .002, d = 0.54$) donde las mujeres presentaron una mayor puntuación ($M = 44.00, DS = 11.81$) que los hombres ($M = 37.24, DS = 13.47$). No existe diferencia según lugar de residencia ($p = .098$) ni carrera ($p = .362$).

La gestión del tiempo se relaciona de manera positiva con el establecimiento de propósitos académicos ($r = 0.597, p < .001$) y con la disposición al estudio ($r = 0.826, p < .001$). Existe una correlación negativa entre la gestión del tiempo y la intención de abandono de los estudios ($r = -0.244, p = .001$). Ver tabla 6.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue describir el aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer año durante el aprendizaje virtual por pandemia COVID.19. Se aplicó el Cuestionario de Acercamiento al estudio y un Cuestionario Sociodemográfico.

5.1. Características sociodemográficas del grupo de estudio

La situación de aprendizaje virtual de los estudiantes de primer año de una universidad del sur de Chile es coherente con las investigaciones que señalan que las dificultades más frecuentes corresponden a la conectividad a internet y la implementación tecnológica (Kapasia, et al., 2020; Ortega, 2020; Cabrera, 2020). Esta investigación señala que aquellos estudiantes que sufrieron de una afectación económica presentan más dificultades para aprender de manera virtual, manifestando una disminución de la motivación e intención de abandonar la universidad, idea que es coherente con los resultados obtenidos por la UNESCO (2020) donde se identificaron los principales problemas de los estudiantes universitarios a nivel mundial.

Por otra parte, se aprecia un grupo de estudiantes (9,5%) que considera que ha tenido muchas dificultades durante el aprendizaje virtual debido a las escasas habilidades digitales para ingresar a foros o aulas virtuales, si bien este porcentaje es menor al encontrado por (Onyema, et al., 2020) los autores señalan que quienes poseen menos habilidades digitales manifestaron una pérdida en el interés por la educación y un bajo rendimiento académico.

De los estudiantes encuestados se obtuvo que pocos debieron compatibilizar el estudio con un trabajo remunerado y con el cuidado de un familiar cercano enfermo.

La situación de aprendizaje de los estudiantes de primer año se caracteriza por ser inestable frente a diversos factores económicos, sociales, tecnológicos y de salud que afectan la actividad académica.

5.2.Propósitos académicos e intención de abandono

Los resultados obtenidos apuntan a que los estudiantes de primer año que respondieron voluntariamente el cuestionario, durante la pandemia tenían claros los propósitos académicos como por ejemplo saber por qué estaban en la universidad y la importancia de los ángeles obtener un título. Además, en general, presentaron una baja intención de abandonar, a excepción de aquellos estudiantes que vieron afectada su situación económica, quienes manifestaron mayor intención de abandonar la universidad y mayor disminución de la motivación/interés con las clases, lo que también fue observado en estudiantes universitarios de primer año de África, Asia e India (Aristovnik, et al., 2020; Onyema, et al., 2020).

Finalmente se mostró que los propósitos académicos se correlacionaron de manera negativa con la intención de abandonar la universidad, esta idea es coherente con la literatura (Dewitz, et al.,2009, Noman, Kaur, Nafees, 2021) que indicó que el establecimiento de propósitos de vida en estudiantes universitarios disminuye la probabilidad de abandonar los estudios.

Se identifica que los propósitos y metas de los estudiantes de primer año que participaron en el estudio son mayoritariamente claros y están orientados a permanecer en el carrera y universidad.

5.3.Disposición al estudio

La mayoría los estudiantes universitarios de primer año, según este estudio, buscó un lugar óptimo para aprender este resultado y además contó con un lugar óptimo para estudiar, esta última característica difiere del trabajo realizado por Vidal, et al. (2009), que indica que los estudiantes chilenos de primer año no cuentan con un lugar adecuado y específico para

poder estudiar, lo que podría deberse a la reestructuración que se debieron generar dentro de los hogares tanto para estudiar como para teletrabajar.

Este estudio muestra que, si bien los estudiantes cuentan con todo el material antes de estudiar, sufrieron dificultades en cuanto a la implementación tecnológica y la conexión a internet al igual que estudiantes universitarios de otras locaciones del mundo (Dubey & Pandey, 2020; Onyema et al., 2020; Ortega, 2020).

Por lo que durante el aprendizaje virtual por pandemia la disposición al estudio de los estudiantes de primer año se caracterizó por ser inestable, debido al uso de escasas e intermitentes estrategias y además a la afectación en la conectividad e insumos tecnológicos para acceder a la clase.

5.4. Gestión del tiempo

Respecto de la gestión del tiempo, los estudiantes universitarios de primer año gestionan su tiempo durante el aprendizaje virtual generando una priorización de las actividades más complejas y urgentes, pero mantienen una escasa organización de las actividades de la semana y del día, coincidiendo con estudios previos a la pandemia que apuntan a que los estudiantes de primer año poseen bajas habilidades de gestión del tiempo y poco control sobre el (Vidal, et al. 2009; Thiboudeaux, et al, 2017). Los estudiantes encuestados reportan dificultad para regular el tiempo de estudio y mantener el ritmo de estudio, al igual que otros estudiantes de Chile y el mundo (Aucejo, et al. 2020, Seguimos Virtual, 2020) ya que sólo el 14% logró cumplir casi siempre con el horario de estudio que planificó.

Los resultados de este estudio concuerdan con estudios previos (Macan et al., 1990; MacCan et al, 2012), acerca de que las mujeres, en comparación con los hombres, generan más estrategias de gestión del tiempo. Este trabajo coincide con la idea del estudio de Ertuğ & Faydali (2018) acerca de la relación positiva entre la gestión del tiempo y la disposición al

estudio. Esta tercera variable en estudio también se relacionó de manera positiva con los propósitos académicos, esto podría deberse a que para que los estudiantes alcancen los logros y objetivos que se proponen deben emplear estrategias de aprendizaje y emocionales adecuadas (Hendrie y Bastacini, 2019) ya que cuando los estudiantes universitarios generan estrategias de planificación tienden a plantearse objetivos personales más claros y realistas (Burns, Martin & Collie, 2018).

La gestión del tiempo de los estudiantes de primer año que contestaron el cuestionario se caracterizó por ser poco sistemática, con un mayor énfasis en los hombres que en mujeres. Existen estrategias de priorización de actividades, pero que no permiten hacer un uso eficiente de todo el tiempo disponible que permita integrar actividades académicas y de la vida diaria.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados este estudio concluye lo siguiente.

6.1. Características sociodemográficas del grupo de estudio

Existen condiciones desfavorables para el aprendizaje virtual, del total de encuestados un 55,6% declaró tener muchos problemas en la conectividad a internet, mientras que un 32,9% declaró tener problemas con implementación tecnológica (calidad del computador, tener micrófono habilitado), además de escasas estrategias para organizar el tiempo durante la pandemia, no obstante, también se encontraron condiciones favorables como por ejemplo contar con un espacio físico para poder estudiar dentro del hogar durante la pandemia.

Por otra parte, algunas características que aumentan la vulnerabilidad para la continuidad de los estudios de los universitarios durante la pandemia son no contar con un espacio físico para estudiar presentaron una mayor intención de abandonar la carrera mayor intención de abandonar la universidad, tener problemas económicos, no tener propósitos ni metas claras

de vida, escasas estrategias de disposición al estudio y bajo control sobre la organización de su tiempo.

6.2. Propósitos académicos e intención de abandono

En cuanto al segundo objetivo es posible caracterizar los propósitos y metas del 50% de los estudiantes encuestados de primer año como claros y definidos otorgándole un gran sentido al estar en la universidad, un 52% tiene claro porqué está en la universidad y que quiere conseguir de ella, además un 82% de los estudiantes de primer año menciona que es muy importante obtener un título, sin embargo, existe otro porcentaje que no logra definir sus propósitos y metas de manera clara, esto se asoció a ciertas dudas en la permanencia en la universidad y la carrera. Se evidencia que los propósitos constituyen un elemento fundamental para persistir en la carrera y en la universidad.

6.3. Disposición al estudio

En relación con el tercer objetivo, relativo a la disposición al estudio, los estudiantes de primer año poseen habilidades escasas y poco sistemáticas, en este sentido los estudiantes encuestados sólo a veces se fijaron objetivos académicos y un bajo porcentaje declaró que lo hizo siempre, lo mismo ocurre respecto al establecimiento de metas pequeñas y manejables. Durante el aprendizaje virtual un grupo de estudiantes de primer año casi nunca contó con el material necesario antes de comenzar a estudiar, mientras que otro grupo fue irregular en esta conducta y un 29,3% lo hizo siempre.

Por otra parte, se observó en los resultados que bajo la modalidad virtual en pandemia que los problemas de conectividad a internet experimentados por el 55,6% de los estudiantes encuestados interfieren en disposición al estudio ya que dificulta el poder acceder a la clase. Además, los universitarios de primer año consideraron que su motivación por entrar a las clases disminuyó.

6.4. Gestión del tiempo

Finalmente respondiendo al cuarto objetivo, la gestión del tiempo de los estudiantes de primer año durante la modalidad virtual se caracteriza por ser poco sistemático y eficiente para el aprendizaje, ya que, si bien un gran parte de los estudiantes declaró que prioriza siempre las actividades según importancia y urgencia, los estudiantes planificaron poco tiempo para estudiar de manera extra a las clases, quedándose sólo con las actividades planificadas por la universidad.

Respecto a un mantener un horario semanal que incluya todas sus actividades el 14,3% declaró que lo planificó algunas veces y sólo un 20,3% lo realizó siempre. Los resultados indican que durante la pandemia los estudiantes no incluyeron dentro de su planificación tiempo para dormir bien y con ello descansar. Por otra parte, 20% de los estudiantes encuestados casi nunca o nunca realizó una lista diaria de cosas por hacer.

Esta investigación pone en relieve que existe una serie de factores socioeconómicos, tecnológicos, de conectividad a internet y de estrategias de autorregulación que están dificultado el aprendizaje virtual, constituyendo una fuente de información que permite guiar futuras investigaciones.

7. LIMITACIONES

Una de las limitaciones de esta investigación es la baja representatividad de la muestra, debido al reducido número de participantes. Además, existe un desbalance significativo en la muestra, ya que la mayoría de los participantes eran de una sede de la universidad, lo que no permitió establecer diferencias entre ambos grupos.

Por otra parte, no se logró identificar a la muestra por un rango de edad establecido ni se contó con un número representativo de todas las carreras participantes. Limitando así la caracterización profunda y diferenciada de los distintos grupos.

Es pertinente que futuras investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje durante el aprendizaje virtual por pandemia puedan realizar la toma de datos en momentos distintos del desarrollo del año académico que permita obtener un mayor número de participantes y generar comparaciones en diferentes periodos del año académico.



8. REFERENCIAS

- Aguilera, A. (2020). Use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Almoayad, F., Almuwais, A., Alqabbani, S. F., & Benajiba, N. (2020). Health professional students' perceptions and experiences of remote learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 313-329. doi:10.26803/ijlter.19.8.17
- Alonso, J., Huertas, J., & Ruiz, M. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 232-243. Doi: 10.1017/S1138741600003814
- Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia – A call for a remote teaching contingency strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 28(9), 1075-1083, <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2020.07.008>.
- Aristovnik, A.; Keržič, D.; Ravšelj, D.; Tomaževič, N.; Umek, L. (2020) Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability* 12, (20). <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Aucejo E.M., French, J., Araya, M.P.U., Zafar, B. (2020) the impact of covid-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student adaptation to college questionnaire (SACQ): Manual. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Bandura, A. (2012) On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606
- Bembenuddy, H. (2007). Self-Regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586–616. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553>

- Bruna, D., Pérez, M. & Bustos, C., & Núñez, J. (2017). Propiedades psicométricas del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 44, 77-91. 10.21865/RIDEP44.2.07.
- Burns, E., C., Martin, A. & Collie, R., J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>
- Cabrera, L.(2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Cea, F., García, R., Turra H., Moya M., Sanhueza S., Moya R. & Vidal W. (2020). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro. *CIPER*. Recuperado en <https://ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- Colegio de Psicólogos de Chile (2008). Código de ética profesional. Santiago, Chile.
- Covarruvias, C., Acosta. H. & Mendoza, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*. 12(6), 103-114.
- Cuatón, G. (2020). Philippine higher education institutions in the time of COVID-19 pandemic. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), 61-70. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/247>
- Díaz, A., Pérez, M.V., Valenzuela, M., Muñoz P., Rivas, S. & Salas, C. (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1). pp. 789-800. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832327082>

- Díaz, A y Pérez, M.V. (2013). *Apuntes de Psicología Educativa*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Dimmitt, C., & McCormick, C. B. (2012). *Metacognition in education*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA handbooks in psychology®*. APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues (p. 157–187). American Psychological Association.
- <https://doi-org.ezpbibliotecas.udec.cl/10.1037/13273-007>
- Dewitz, S.J., Woolsey, M.L. & Walsh, W.B. (2009). College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34. doi: 10.1353/csd.0.0049
- Dubey, P. & Pandey, D. (2020). Distance learning in higher education during pandemic: Challenges and opportunities. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 43-46. doi: 10.25215/0802.204
- Ertuğ N. & Faydali S. (2018). Investigating the relationship between self-directed learning readiness and time management skills in Turkish undergraduate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 39(2). doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000279. PMID: 29461439.
- García, R., Pérez, F. & Hinojosa, E. (2010). Assessing time management skills as an important aspect of student learning. The construction and evaluation of a time management scale with spanish high school students. *School Psychology*, 25(2), 167-183.
- Garzón, A & Gil, J. (2018) Gestión del tiempo em alumnado universitario con distintos niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900>
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test of dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59, 226-234. 10.1080/00220973.1991.10806562.

- Hendrie, K. N. & Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-29. [Fecha de Consulta 5 de Julio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44060092033>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond A. T. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educauce Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kaparounaki, C.K, Patsali, M. E, Mousa, D. V, Papadopoulou, E.V, Papadopoulou, K.K & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105194>
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P. & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105194>
- Kolić, S. V., Rončević, B. & Bajšanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 108-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.07.005>
- López M. & Rodríguez S. (2020) *Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?*. Casanova H. (Coord). Educación y pandemia: una visión académica (pp. 103-108). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, Y., Cobo, R., Saéz F. & Díaz, A. (2021). "Exploratory Factor Analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire Short Version in a Sample of Chilean University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 9 (4), 813 – 818. DOI: 10.13189/ujer.2021.090414.

- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R. L. & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381–391. <http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.79.3.381>
- MacCann, C., Fogarty, G. & Roberts, R. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22, 618–623.
- Martin, A, J. & Elliot, A., J. (2016). The role of personal best (PB) goal setting in students' academic achievement gains. *Learning and Individual Differences*, 45, 222-227, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.014>.
- Marcén, M. & Martínez, N. (2011). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 117-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123011>
- May, R. (1964). *Will, decision and responsibility*. New Haven Conference. Quoted in Buhler, C., & Massarik, E (Eds.). (1968). *The course of human life: A study of goals in the humanistic personality*. New York: Springer Publishing.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2020). Plan de acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior Ministerio de Educación Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/05/PLAN-DE-ACCION-COVID-19.pdf>
- Nadinloyi K. B., Hajloo N., Garamaliki N.S. & Sadaghi H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 84,134-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>



- Noman, M., Kaur, A. & Nafees, N. (2021). Covid-19 fallout: Interplay between stressors and support on academic functioning of Malaysian university students. *Children and Youth Services Review, 125*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106001>
- Ochoa, C., González, N., Vera, A. & Franco, O. (2020). Impacto de diferentes medidas de mitigación en el curso de la pandemia de COVID-19 en Chile: proyección preliminar para el período del 14 de abril al 14 de mayo. *Revista de Salud Pública, 22(2)*, 1-6. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v22n2.86380>
- Oettingen, G., Kappes, H., Guttentag, K. & Gollwitzer, P. (2015). Self-regulation of time management: Mental contrasting with implementation intentions. *European Journal of Social Psychology, 42*, 218-229. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2090>
- Onyema, E., Nwafor, C., Faith, A., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A & Alsayed, A. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice, 11*, 108-121. 10.7176/JEP/11-13-12.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. CIUDAD: EDITORIAL
- Organización Mundial de la Salud (2019) Informe de la misión conjunta OMS-China sobre la enfermedad coronavirus 2019 (COVID-19). CIUDAD: EDITORIAL
- Ortega, V. (Mayo de 2020). El reto de mantener las aulas abiertas de manera virtual en tiempos de coronavirus. En M. Fernández (Presidencia). *Sexto Congreso Internacional de Educación*. Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Ortega, J., Pérez C., Parra, P., Matus, O., Arellano, J., Márquez, C., Bustamante, C. (2018). Cuestionario de gestión del tiempo: estructura factorial y confiabilidad en estudiantes universitarios de Chile. *Revista de Educación en Ciencias de Salud, 15(2)*, 99-103.

- Ossa, C. (2019). Desarrollo de propósitos y metas de estudio. En A. Díaz, K. Lobos, D. Bruna. (Ed.), *Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria* (pp. 50-55). Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Panadero, E. & Alonso, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30, 450-462. 10.6018/analesps.30.2.167221.
- Pérez, M., V., Díaz, A., González, J. A., Núñez, J., C., & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 449-455. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300004&lng=pt&tlng=es.
- Pérez, V. M & Díaz, A. (2019). El desafío de mejorar el desempeño en los estudiantes universitarios. En A. Díaz, K. Lobos, D. Bruna. (Ed.), *Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria* (pp. 50-55). Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Pérez, M., Valenzuela, C., Díaz, A., González, J. & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441-449.
- Porath, M. & Rosenblum, S. (2018). Interaction between time organization and participation dimensions among higher education students. *British Journal of Occupational Therapy*, 82(5) 306–315. DOI: 10.1177/0308022618816641.
- Raina, M.K. & Vats, A. (1990). Life goals of Indian and American college students. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(1),57-71 [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90047-Z](https://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90047-Z)
- amírez Mera, Urith N., & Barragán López, Jorge Francisco. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>

- Rangel, A. M. (2013). Metacognición: autogestión del conocimiento para los estudiantes de la Universidad del Zulia. *Opción*, 29 (71), 70-89. [Fecha de consulta 12 de julio de 2020]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31030401005>
- Roberts, R., D, Schulze, R & Minsky, J. (2006). The relation of time management dimensions to scholastic outcomes. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012). The student adaptation to colleague questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624-640. doi:10.2466/08.10.20.pr0.111.5.624-640
- Rodríguez Zamora, R. & Espinoza Núñez, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González- Pienda, J., Solano, P & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*. 19, 422- 427.
- Rosario, A., González, J., Cruz, A., & Rodríguez, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Sáez F.M., Bustos C.E., Pérez M.V., Mella J.A., Lobos K.A., & Díaz A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Schippers, M., C., Morisano, D., Locke, E., Scheepers, W., A, Latham, G., P. & Jong E., M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>.

- Seguimos Virtual. (2020). Pulso Estudiantil 2020. Educación en tiempos de COVID. <https://drive.google.com/drive/folders/1DagMchMABWKLuxZLTTzPqS7LBgsnuSqZ>
- Servicio de Información de Educación Superior, SIES. Ministerio de Educación. (2019). Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4608/Matricula2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Servicio de Información de Educación Superior, SIES. Ministerio de Educación. (2020). Informe matrícula 2020 en educación superior en Chile. https://www.cned.cl/sites/default/files/informe_matricula_genero_2020.pdf
- Stack, H., Parrila, R., Jokisaari, M. & Nurmi, J. (2013). How university students with reading difficulties are supported in achieving their goal. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3) 323-334
- Stillman, T., Lambert, N., Fincham, F. & Baumeister, R. (2011). Meaning as magnetic force: Evidence that meaning in life promotes interpersonal appeal. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1) 13-20. DOI: 10.1177/1948550610378382
- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2017). First-year college students' time use: Relations with self-regulation and gpa. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1932202X16676860>
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S, Núñez, J., González, Julio. & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 11(1), 31-40. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100004&lng=pt&tlng=es.
- Vergara, J., Lobos, K., Bruna, D., Díaz, A., & Pérez, M. (2019). Propiedades psicométricas de instrumentos para estimar efectos del programa de entrenamiento de disposición al aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psyche*, 28(5).

- Vidal, L, Gálvez, M, & Reyes, L.B. (2009). Análisis de hábitos de estudio en alumnos de primer año de ingeniería civil agrícola. *Formación Universitaria*, 2(2), 27-33.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062009000200005>
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wheeler, R., Muz D. & Jain, A. (1990). Life goals and general well-being. *Psychological Reports*, 66, 307-312.
- Wolters, C., A., Yu, S., L., & Pintrich, P., R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)
- Wrosch, C., Scheier, M., Schulz, R. & Carrer, C. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goals disengagement, goal reengagement and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29. DOI: 10.1177/0146167203256921
- Zhang, M., Wang, X., Yu, S. & Wu, A. (2019). Purpose in life, social support, and internet gaming disorder among Chinese university students: A 1-year follow-up study. *Addictive Behaviors*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106070>
- Zimmerman, B. J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: a self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 47-66.
- Zimmerman, Barry. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81. 329-339. 10.1037/0022-0663.81.3.329.
- Zimmerman, B. J. & Labuhn, A. S. (2012). *Self-regulation of learning: Process approaches to personal development*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (p. 399–425). American Psychological Association.
<https://doi-org.ezpbibliotecas.udec.cl/10.1037/13273-014>

 <p>Universidad de Concepción</p>	<p>Proyecto COVID1012</p> <p>Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.</p>	 <p>Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo</p> <p>Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación</p> <p>Gobierno de Chile</p>
---	--	---

9. ANEXOS

9.1 Consentimiento Informado de Estudiantes

En mi condición de estudiante de la Carrera de, se me ha solicitado autorización para colaborar en el Proyecto COVID1012.

El objetivo general es: Describir cómo aprenden los estudiantes universitarios de primer año de una universidad del sur de Chile, bajo la situación de aprendizaje virtual por pandemia.

Mi colaboración consistirá en lo siguiente: Responder un cuestionario sobre aspectos sociodemográficos, disposición al aprendizaje, propósitos y gestión del tiempo.

Se me ha informado que:

1. Mi participación no representará costo alguno para la Institución, ni para docentes, ni estudiantes participantes.
2. Mi colaboración será totalmente voluntaria y me podré retirar en cualquier momento del proyecto sin consecuencias negativas para mi persona, la Carrera o la Institución.
3. Este estudio no presenta riesgos identificables para mi integridad física o psicológica.
4. Mi participación es anónima, los datos serán manejados bajo absoluta confidencialidad y los nombres de los participantes no aparecerán en ninguna parte del estudio o publicación de sus resultados. En los informes de avances y resultados, se resguardará, sin divulgar, la identidad individual de cada uno de los participantes. Estos datos estarán guardados en archivo electrónico, codificado con clave de acceso y los documentos en papel serán custodiados por el Investigador Responsable.
5. Podré participar, si lo deseo, en un seminario de divulgación de los resultados generales del estudio.
6. Las consideraciones éticas del proyecto fueron sometidas al Comité de Ética de la Universidad de Concepción, presidido por el Dr. Ronald Mennickent Cid, cuyo correo es: rmennick@udec.cl, número de contacto es +56 412204302.
7. Ante cualquier duda puedo comunicarme con la responsable del proyecto Evelyn Alvear Á., mediante correo electrónico: evalvear@udec.cl, teléfonos +56 999105455



Si aceptas participar de este proceso, te pedimos firmar este documento.

Firma: Fecha:

9.2 Cuestionario de acercamiento al estudio



Te pedimos respuestas a todas las afirmaciones, pensando tu experiencia en el contexto del aprendizaje online debido a la pandemia por COVID-19.

Carrera:					
Sexo:	..... Hombre	..... Mujer	..... Prefiero no decir	Edad: años
Lugar de residencia actual :		..... Urbano	..... Rural	
Durante la pandemia mi situación económica se ha visto afectada:					
..... Mucho	..... Poco	..... Nada		
Debido a la pandemia por COVID-19 recurrí a la beca de conexión			..... Sí	..... No
Debido a la pandemia debí recurrir al Crédito con Aval del Estado (CAE):			..... Sí	..... No
Durante la pandemia por COVID-19 sigo las clases desde:					
..... celular	..... Mi	..... Un celular ajeno	..... Mi computador	..... Un computador ajeno
Durante la pandemia por COVID-19 accedo a internet vía:					
..... Sólo wifi	..... Wifi y datos móviles	..... Sólo datos móviles		
Dispongo de un espacio físico apropiado para poder estudiar dentro mi casa:			 Sí No
Debido a mis estudios, el tiempo diario que estoy frente a una pantalla es de:					
..... Entre 2 a 4 horas	..... Entre 4 a 6 horas	..... Entre 6 a 8 horas	..... Más de 8 horas	
Aparte de las clases, el tiempo diario que dedico a estudiar es:					
..... Menos de 2 horas	..... Entre 2 a 4 horas	..... Entre 4 a 6 horas	..... Más de 6 horas	
El tiempo que dedico a mis estudios durante el fin de semana es:					
..... Menos de 2 horas	..... Entre 2 a 4 horas	..... Entre 4 a 6 horas	..... Más de 6 horas	
He recurrido a instancias de apoyo pedagógico brindadas por la universidad:			 Sí No
He experimentado problemas en cuanto a la conexión a internet (ej. Baja velocidad, señal débil):					
..... Mucho	..... Poco	..... Nada		
He experimentado problemas en cuanto a la implementación tecnológica (ej. Calidad del computador, tener micrófono habilitado):					
..... Mucho	..... Poco	..... Nada		
He experimentado problemas debido a mis habilidades digitales (ej. Saber ingresar al aula virtual, saber utilizar foros):					
..... Mucho	..... Poco	..... Nada		
Mi interés (motivación) en las clases ha disminuido:					
..... Mucho	..... Poco	..... Nada		
He tenido que compatibilizar mi estudio con trabajo remunerado:					
..... Mucho	..... Poco	..... Nada		

 Universidad de Concepción	<p align="center">Proyecto COVID1012</p> <p align="center">Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.</p>	 Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo <small>Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación</small> Gobierno de Chile
---	--	---

He tenido que compatibilizar mi estudio con el cuidado de un familiar cercano:		
..... Mucho	..... Poco	..... Nada
He tenido que afrontar enfermedades graves de un familiar cercano:		
..... Mucho	..... Poco	..... Nada
Mi promedio de notas en la Enseñanza Media fue:	.....
Mi promedio de notas durante el primer semestre de este año fue:	.....
He bajado mis notas respecto de la Enseñanza Media:		
..... Mucho	..... Poco	..... Nada



 Universidad de Concepción	Proyecto COVID1012 Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.	 Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo <small>Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación</small> Gobierno de Chile
--	--	--

PARTE A



A continuación, se presenta un conjunto de afirmaciones que representan diferentes aspectos de la experiencia de aprendizaje. Selecciona la alternativa que más te represente, considerando la siguiente escala.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	No tengo claro	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre

Durante este tiempo de aprendizaje online:							
1. Sé por qué estoy en la Universidad y qué quiero obtener de ella.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos.	1	2	3	4	5	6	7
3. Es muy importante para mí obtener un título.	1	2	3	4	5	6	7
4. La mayoría de las cosas que me interesan no se relacionan con lo que hago en la Carrera.	1	2	3	4	5	6	7
5. Estoy pensando en abandonar mi carrera.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy pensando abandonar la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
7. Estoy pensando seriamente tomar un tiempo de descanso de la universidad y continuar después.	1	2	3	4	5	6	7

Parte B

Para aprender durante la pandemia por COVID-19 hago lo siguiente:							
1. Me fijo objetivos académicos (por ejemplo, obtener una nota).	1	2	3	4	5	6	7
2. Hago una lista de tareas académicas por hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo el material necesario antes de empezar a estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
4. Gestiono el tiempo para actividades académicas, considerando el resto de actividades personales.	1	2	3	4	5	6	7
5. Busco un lugar óptimo para estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Cumpló con el horario de estudio planificado.	1	2	3	4	5	6	7
7. Divido un objetivo complejo en metas más pequeñas y manejables.	1	2	3	4	5	6	7
8. Organizo mi lugar de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Reviso mis objetivos para hacer cambios si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7

 Universidad de Concepción	<p align="center">Proyecto COVID1012</p> <p align="center">Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.</p>	 Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo <small>Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación</small> Gobierno de Chile
--	--	--

Parte C Responde considerando la siguiente escala.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Indiferente	Bastante	Casi Siempre	Siempre

Durante la pandemia por COVID-19 hago lo siguiente:							
1. Identifico cuáles son mis propósitos de estudio (para qué estudio)	1	2	3	4	5	6	7
2. Defino metas alcanzables.	1	2	3	4	5	6	7
3. Evalúo cómo distribuyo mi tiempo en las diferentes actividades que realizo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hago un horario semanal que incluye todas mis actividades.	1	2	3	4	5	6	7
5. Elaboro lista de cosas por hacer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Actualizo diariamente mi lista de cosas por hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7. Priorizo las tareas académicas según importancia y urgencia.	1	2	3	4	5	6	7
8. Planifico periodos de tiempo para realizar estudio extra a clases.	1	2	3	4	5	6	7
9. Planifico un espacio de tiempo para dormir bien.	1	2	3	4	5	6	7
10. Planifico actividades para realizar un estudio individual de buena calidad.	1	2	3	4	5	6	7
11. Planifico buenos procesos de estudio grupal.	1	2	3	4	5	6	7

9.3 Carta de Autorización de Directora Académica

En mi condición de Directora Académica de la Universidad Santo Tomás, sede Los Ángeles, se me ha solicitado autorización para colaborar en el Proyecto COVID1012.

El objetivo general es: Describir cómo aprenden los estudiantes universitarios de primer año de una universidad del sur de Chile, bajo la situación de aprendizaje virtual por pandemia.

La colaboración solicitada consiste en autorizar la aplicación del estudio con docentes y estudiantes proporcionando acceso, a profesores y estudiantes de primeros años, a quienes se invitará a participar en el estudio.

Se me ha informado lo siguiente:

1. Este proyecto no representará costo alguno para esta Universidad, Facultad, ni para docentes ni estudiantes participantes.
2. La colaboración y la participación de esta Universidad es parte de un acuerdo suscrito en forma voluntaria por la Institución. La participación de docentes y estudiantes será totalmente voluntaria y se podrán retirar en cualquier momento del proyecto sin consecuencias negativas para su persona o para la Institución.
3. Este estudio no presenta riesgos identificables para la integridad física o psicológica de los participantes.
4. La participación de docentes y de estudiantes en el proyecto es anónima, los datos son anónimos y serán manejados bajo absoluta confidencialidad, los nombres de los participantes no aparecerán en ninguna parte del estudio o publicación de sus resultados. Estos datos estarán guardados en archivo electrónico, codificado con clave de acceso y los documentos en papel serán custodiados por el Investigador Responsable.
5. Podré recibir informes de avances y de resultados de la investigación. En estos informes se resguardarán, sin divulgar, la identidad individual de cada participante.
6. Se me ha informado que las consideraciones éticas del proyecto fueron sometidas al Comité de Ética de la Universidad de Concepción, presidido por el Dr. Ronald Mennickent Cid, cuyo número de contacto es +56 41220 4302.
7. Ante cualquier duda puedo comunicarme con la responsable del proyecto Evelyn Alvear Á., mediante correo electrónico: evalvear@udec.cl, teléfonos +56 999105455

Carolina Ríos Phillips Directora Académica Universidad Santo Tomás, Los Ángeles	Firma	Fecha
Eveñyn Alvear Álvarez Investigadora Responsable	Firma	Fecha

Queda en mi poder una copia de esta autorización