

Satisfacción académica, funcionamiento familiar, apoyo social y estrategias para el aprendizaje como predictores de la disposición para el estudio de universitarios limeños

Academic satisfaction, family functioning, social support, and learning strategies as predictors of study disposition in lima university students

RECIBIDO: 04 DE FEBRERO DE 2023 | REVISADO: 03 DE NOVIEMBRE DE 2023 | ACEPTADO: 27 DE DICIEMBRE DE 2023

MARÍA ELIZABETH FLORES VÁSQUEZ¹

ABSTRACT

The research aimed to determine the predictive capability of academic satisfaction, family functioning, perceived social support, and learning strategies on the study disposition among university students from a Lima institution. A total of 286 students aged between 24 and 29 years ($M = 26.2$, $SD = 3.27$) participated, with 26.57% males ($n = 76$) and 73.42% females ($n = 210$). Employing a non-experimental predictive causal design, the measures included the Learning and Study Strategies Scale, the Academic Satisfaction Scale, the Family APGAR, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, and the Study Disposition Scale. The results highlighted the formation of a four-factor model that managed to predict the endogenous variable by 63.4% ($R^2 = .652$, Adjusted $R^2 = .634$, $F = 77.23$, $p < .001$), appropriately adjusting the academic satisfaction ($\beta = .33$), family functioning ($\beta = .29$), perceived social support ($\beta = .25$), and learning strategies ($\beta = .41$). It was recommended to continue deepening the study of these factors and their practical and theoretical implications on study disposition.

Keywords: perceived social support, study disposition, learning strategies, family functioning, academic satisfaction

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la capacidad predictiva de la satisfacción académica, el funcionamiento familiar, apoyo social percibido y estrategias para el aprendizaje sobre la disposición al estudio en estudiantes universitarios de una institución limeña. Participaron 286 estudiantes de entre 24 y 29 años ($M = 26,2$, $DE = 3,27$), siendo 26,57% varones ($n = 76$) y 73,42% mujeres ($n = 210$). Utilizando un diseño causal predictivo no experimental, las medidas incluyeron la Escala de Estrategias de Aprendizaje y Estudio, la Escala de Satisfacción Académica, el APGAR Familiar, la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido y la Escala de Disposición al Estudio. Los resultados destacaron la conformación de un modelo de cuatro factores que lograron predecir a la variable endógena en un 63.4% ($R^2 = .652$, R^2 ajustado = .634, $F = 77.23$, $p < .001$), ajustando adecuadamente al mismo la satisfacción académica ($\beta = .33$), el funcionamiento familiar ($\beta = .29$), apoyo social percibido ($\beta = .25$) y las estrategias para el aprendizaje ($\beta = .41$). Se recomendó continuar profundizando sobre los factores y sus implicancias prácticas y teóricas sobre la disposición para el estudio.

Palabras clave: apoyo social percibido, disposición para el estudio, estrategias de aprendizaje, funcionamiento familiar, satisfacción académica

¹Filiación Institucional: Escuela Universitaria de Posgrado, UNFV.

Lima, Perú

Correspondencia: mfloresv@unfv.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.24039/rcv20231121646>

Introducción

La disposición para el estudio, esencial para el rendimiento académico global de los alumnos, según Morales-Osorio (2023), se revela como un componente central del proceso educativo. En este sentido, resulta imperativo considerar diversos aspectos interrelacionados que confluyen para proporcionar una comprensión holística de la preparación para el estudio. Entre estos factores destacan las técnicas de aprendizaje, la satisfacción académica y el funcionamiento familiar, todos desempeñando roles fundamentales a la hora de determinar si los estudiantes están verdaderamente preparados para participar activamente y alcanzar el éxito en sus esfuerzos académicos.

Las estrategias de aprendizaje, definidas como procesos intencionados empleados por los estudiantes para gestionar y coordinar información con el fin de alcanzar objetivos educativos (Córdoba & Marroquín, 2018), emergen como elementos trascendentales en el contexto de la preparación para el estudio. La investigación de Jourdan et al. (2022) subraya la estrecha relación entre la disposición de un estudiante a estudiar y su enfoque en el proceso de aprendizaje, incorporando aspectos cruciales como la planificación, organización y motivación. Este contexto resalta la importancia de considerar las estrategias de aprendizaje, que abarcan desde la gestión del tiempo hasta la participación activa en clase, como tácticas fundamentales dentro de esta categoría.

Es así como varias investigaciones han arrojado luz sobre la importancia de los estilos de aprendizaje en relación con la preparación académica. Los estudios de Hariri et al. (2021) revelan cómo las técnicas de aprendizaje influyen en la disposición de los alumnos al estudiar, conectando estas estrategias con componentes emocionales, de expectativas y de valores. Esta observación destaca la relevancia de las estrategias de aprendizaje para motivar a los alumnos a estudiar. Además, Santos e Inácio (2021) identificaron que las técnicas de aprendizaje relacionadas con objetivos de dominio y la no evitación del rendimiento tienen una influencia sustancial en la propensión a estudiar de los alumnos de secundaria. Estos resultados resaltan la importancia de las técnicas de aprendizaje en el desarrollo general de la preparación académica.

La satisfacción académica emerge como otro componente esencial en la evaluación de la disposición de un estudiante a estudiar. Según Valdúciel y Pereira (2015), este término se refiere a la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios y recursos proporcionados por la institución educativa a la que

pertenecen. Al considerar factores como la calidad de la enseñanza, las instalaciones, la oportunidad de relacionarse con otros estudiantes y la efectividad de los servicios académicos (Mendieta & Herrera, 2022), la satisfacción académica se posiciona como un factor clave para determinar el nivel de disposición de un estudiante a estudiar. Estudios previos, como el de Avilés (2021), indican que los niveles de satisfacción académica de los estudiantes explicaban hasta el 21,34% de su motivación para estudiar. Esto sugiere que los estudiantes satisfechos con la calidad general de su experiencia educativa tienden a mostrar una actitud más favorable hacia el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, hallazgos como los de Correa y Reyes (2019), quienes estudiaron a estudiantes de un colegio secundario en Lima, Perú, revelaron una correlación clara entre el funcionamiento familiar de los estudiantes y su entusiasmo por estudiar. En este contexto, la propensión de un individuo a participar en actividades académicas aumentaba en proporción al grado en que su familia funcionaba eficazmente. El estado de la unidad familiar, según Sancho y Camac (2021), surge como otra consideración vital al evaluar la preparación académica. La familia, principal influencia en el desarrollo de los valores fundamentales del niño, su apoyo emocional y el entorno en el que se cría, según Moreira y Parra (2022), destaca la importancia del "funcionamiento familiar". Este término aborda la forma en que los miembros de la familia se relacionan, comunican, toman decisiones y se apoyan mutuamente.

Para evaluar el funcionamiento familiar, investigadores como Karimi et al. (2022) han recurrido al Modelo APGAR Familiar de Smilkstein (1978). Este modelo considera cinco indicadores esenciales: adaptabilidad, implicación, gradiente, afectividad y recursos. La investigación de Karimi et al. (2022) sostiene que un funcionamiento familiar saludable está vinculado a la capacidad de la familia para encontrar soluciones a los problemas y proporcionar apoyo emocional, factores que pueden repercutir en la motivación del alumno para aprender.

Es entonces fundamental revisar los estudios previos que han analizado estos vínculos para obtener una mejor comprensión de cómo estos aspectos están conectados entre sí y cómo contribuyen a la preparación para el estudio. Giménez-Dasi et al. (2020), al investigar los impactos del encierro en la preparación académica de los niños y utilizar el apoyo de sus familias como predictor, descubrieron que la experiencia de la pandemia provocaba un descenso en el deseo de estudiar, a pesar del apoyo familiar de los padres. Esta investigación subraya la necesidad de considerar el

efecto de las circunstancias externas en la propensión de una persona a aprender.

Rodríguez-Prieto (2019) evaluó el impacto del apoyo social como componente de la inteligencia emocional en la propensión a estudiar de los alumnos españoles. Llegaron a la conclusión de que los alumnos que contaban con más apoyo social tenían una mayor propensión a estudiar. Este hallazgo demuestra que el apoyo emocional y los lazos sociales desempeñan un papel crucial en el proceso de creación de la disposición a estudiar de un alumno.

En este contexto, se ha establecido que estar preparado para estudiar es uno de los factores más importantes a la hora de determinar el rendimiento académico general de un estudiante. Esta idea se ve afectada por una plétora de elementos interconectados, entre los que se incluyen las metodologías de aprendizaje, la satisfacción académica y el funcionamiento del hogar. Además, el interés de los estudiantes en su trabajo académico está directamente relacionado con la eficacia con la que utilizan herramientas de aprendizaje, como la planificación y la motivación. Este enfoque no solo influye en la propensión del estudiante a dedicar tiempo al estudio, sino que también tiene en cuenta cómo se siente sobre la calidad general de su experiencia educativa.

En vista de la importancia de comprender cómo funcionan los factores que podrían intervenir en la disposición de los estudiantes para aprender y

desarrollarse académicamente, el objetivo de esta investigación se centra en conocer la influencia de dichas variables sobre la disposición para el estudio en universitarios. Este estudio aspira a proporcionar una base teórica sólida y ofrecer perspectivas prácticas que contribuyan al mejor entendimiento y apoyo de los estudiantes en su viaje académico.

Método

El diseño del estudio fue no experimental y de alcance explicativo (Hernández et al., 2014), en función de su propósito por evaluar la capacidad predictiva del funcionamiento familiar, la satisfacción académica y estrategias de aprendizaje sobre la disposición para el estudio.

Participantes

De una población de 1109 estudiantes, se eligió una muestra aleatoria y representativa de 286 participantes, siendo el 26.57% hombres ($n = 76$) y el 73.42% mujeres ($n = 210$) de una institución universitaria, cuyas edades oscilaron entre los 24 y 29 años ($M = 26.2$, $DE = 3.27$). Dichos participantes se situaron entre el primer y décimo ciclo de la carrera profesional de psicología. La distribución de participantes es mostrada en la Tabla 1.

Tabla 1
Descripción de la muestra de estudio

Edades	Masculino (%)	Femenino (%)	Total (%)
24 – 25 años	56 (19.58 %)	162 (56.65%)	218 (76.22%)
26 – 27 años	14 (4.89 %)	39 (13.63%)	53 (18.53%)
28 – 29 años	6 (2.10 %)	9 (3.15%)	15 (5.25%)
Total	76 (26.57%)	210 (73.43%)	286 (100.00%)

Instrumentos

Fueron seleccionados para desarrollo de la investigación los siguientes cuatro instrumentos:

Escala de Estrategias de Aprendizaje y Estudio: Las Estrategias de Aprendizaje se midieron utilizando el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio desarrollado por Stover et al. (2012). Este inventario se compone de 21 ítems organizados en 6 aspectos diferentes. Se proporcionaron valores de ajuste

adecuados, incluyendo $GFI = .960$, $AGFI = .947$, $RMR = .047$, $NFI = .922$ y $RFI = .906$, todos los cuales apuntan a la validez del modelo. Además, los coeficientes de fiabilidad de las dimensiones fueron satisfactorios, situándose en el intervalo de 0,559 a 0,759. Un análisis previo se realizó con una muestra de 192 personas, y los resultados mostraron una validez satisfactoria mediante el análisis factorial exploratorio ($KMO = .866$, Bartlett: $X^2 = 611.13$, $p = .00$) con 6 factores y 21 ítems (43.12% de varianza explicada, cargas entre .331 y .589). Las pruebas de fiabilidad arrojaron buenos resultados,

con coeficientes que oscilaron entre 0,734 y 0,811 cuando se ejecutaron mediante McDonald's Omega.

Escala de Satisfacción Académica (ESA): La prueba, creada por Lent et al. (2007) y convertida al español por Medrano et al. (2014), consta de siete indicadores y evalúa las percepciones de los estudiantes sobre su bienestar académico. Destaca por ser concisa a la vez que adaptable para su uso en diversos contextos, tanto individuales como grupales. En términos de validez, la investigación realizada en Chile (Vergara-Morales et al., 2018) descubrió un ajuste ideal del modelo con CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .04 y $\chi^2/df = 1,43$ ($p = .16$), además de una fiabilidad compuesta de FC = .93. Estos resultados se acompañaron de la conclusión de que el modelo tenía una fiabilidad compuesta de FC = .93. Según Hurtado-Palomino et al. (2021), el coeficiente alfa en Perú se calculó en .938, lo que indica un nivel suficiente de confiabilidad. Además, se realizó un estudio paralelo con 151 personas en el que se verificó la consistencia interna mediante el coeficiente Omega de McDonald. El valor obtenido para este coeficiente fue de .873, lo que indica que los resultados son creíbles. En el modelo confirmatorio que se ejecutó utilizando mínimos cuadrados no ponderados, los índices de ajuste fueron satisfactorios (GFI = .98, CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .022), lo que proporcionó apoyo a la validez de las medidas que se utilizaron en la muestra final.

APGAR Familiar: Se utilizó el Apgar Familiar, un instrumento unidimensional compuesto por 5 ítems. Este instrumento fue diseñado inicialmente en Estados Unidos por Smilkstein (1978) y posteriormente modificado al español por Maddaleno et al. (1987). Esta evaluación rápida de la dinámica familiar puede administrarse tanto a adultos como a adolescentes, de uno en uno o todos juntos, y se completa en unos cinco minutos. En cuanto a las cualidades psicométricas, Mayorga-Muñoz et al. (2019) en Chile realizaron un análisis factorial confirmatorio (AFC), y descubrieron una estructura unidimensional, con índices de ajuste de CFI = .997, TLI = .995, RMSEA = .079, y una fiabilidad ideal de = .968. Además, encontraron que la fiabilidad era óptima. En Perú, Santos (2018) observó una buena confiabilidad con un valor de = .68 y descubrió un componente mediante el análisis factorial exploratorio (KMO = .724, $p = .001$), ambos apoyan la adopción de la herramienta. En esta investigación, la validez y la fiabilidad de las medidas de la prueba se evaluaron con el uso de un grupo de muestra paralelo formado por 200 personas con características comparables a las de la muestra final. Los resultados del AFC mostraron que sólo

existe un factor y que consta de cinco ítems diferentes. Esta conclusión fue respaldada por índices de ajuste suficientes (GFI = .99, TLI = .99, CFI = .99, NNFI = .99, RMSEA = .03 y SRMR = .03). Además, se calculó la fiabilidad la cual fue adecuada al situarse en .899.

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS): Para la medición de la variable se utilizó la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS), establecida por Zimet et al. (1988) y modificada por Juárez (2018) para su uso en el Perú. La Escala de Apoyo Social Percibido por Múltiples Fuentes (MSPSS) está compuesta por un total de 12 preguntas, cada una de las cuales se subdivide en la correspondiente a una de las tres dimensiones de la escala. Se tarda unos diez minutos en completarla y puede ser realizada individualmente o en grupo. Respecto a la validez y fiabilidad del estudio, Juárez (2018) descubrió evidencias de validez estructural mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), con índices de ajuste adecuados ($\chi^2/df = 1.60$, $p = .00$, GFI = .94, CFI = .98, SRMR = .03 y RMSEA = .05). Esta evidencia se obtuvo con índices de ajuste adecuados. Además, se encontró evidencia de la fiabilidad de la escala de la siguiente manera: = .88 para la dimensión familia, = .94 para la dimensión amigos y = .86 para la dimensión otros significativos. Además, previamente a este experimento se llevó a cabo un estudio paralelo utilizando el AFC con 185 participantes. El modelo fue capaz de ajustarse a los datos de forma efectiva, validando la estructura inicial de los ítems en todas las dimensiones (GFI = .98, CFI = .97, TLI = .97, NNFI = .97, RMSEA = .03, SRMR = .03), con cargas factoriales que oscilaban entre .442 y .761. Dado que las medidas de fiabilidad de la consistencia interna fueron superiores a 0.80, se determinó que la escala podía ser utilizada en la muestra final.

Escala de Disposición para el Estudio La escala de Sáez-Delgado et al. (2021) consta de 15 preguntas en cuatro dimensiones: Establecimiento de Metas Académicas (EOA), Gestión del Tiempo Académico (GTA), Orientación a Metas (OO) y Organización de Recursos Materiales y Ambientales. Evalúa el deseo, el interés y la disposición al estudio de los estudiantes. Autoinforme, evaluación de 15 minutos que puede utilizarse solo o en grupo. Sáez-Delgado et al. (2021) encontraron que la escala es válida y fiable, con índices de ajuste de CFI = .95, TLI = .93, RMSEA = .067, y fiabilidad global de $\omega = .94$ en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Se analizó la validez y fiabilidad de una muestra paralela de 210 personas. El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) mostró la adecuación de la muestra con KMO =

.833 y significación de la prueba de Bartlett. Las cuatro variables explicaban el 51,28% de la variación con cargas factoriales de .464 – .815. Un modelo confirmatorio robusto ULS con índices de ajuste suficientes (GFI = .99, CFI = .98, TLI = .98, NNFI = .98, RMSEA = .02, SRMR = .02) verificó la estructura de la escala. La fiabilidad estuvo situada en .799, lo cual representó una medida adecuada y precisa para medir la disposición para el estudio.

Procedimiento

Los horarios de las clases se coordinaron con el profesorado de la carrera para facilitar la recopilación de datos, explicándoles los propósitos de la investigación. Tras esta coordinación previa y obtener la autorización necesaria, se procedió a encuestar a los participantes, a quienes se les informó sobre el objetivo del estudio, sus derechos y las obligaciones del investigador mediante un consentimiento informado distribuido electrónicamente. Una vez completados estos procesos, los datos se recopilaron en la nube para su posterior análisis estadístico, acorde con los objetivos de la

investigación. Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software Jasp, versión 0.16.4, de la Universidad de Ámsterdam, que es de acceso gratuito. El primer paso consistió en evaluar los parámetros de normalidad multivariante, la varianza inflada y la colinealidad para llevar a cabo el análisis de regresión múltiple, designando como variable dependiente la disposición para el estudio.

Resultados

Los resultados se basaron en el análisis predictivo de las variables que explicaron la disposición para el estudio a través del uso del modelo de regresión lineal múltiple. Este análisis fue ejecutado con 286 participantes. Previo análisis del modelo, se cumplieron los criterios de varianza inflada y colinealidad por variable para someter a prueba cada fuente exógena de variabilidad. Los resultados del mismo son presentados en la Tabla 2, desde la cual se puede observar que las cuatro variables lograron explicar un 63.4% la disposición para el estudio ($R^2 = .652$, R^2 ajustado = .634, $F = 77.23$, $p < .001$).

Tabla 2
Modelo de regresión de la disposición para el estudio

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	F	p	Durbin-Watson
1	.807	.652	.634	77.23	< .001	1.223

Nota. R: coeficiente r de Pearson, R2: coeficiente de determinación, F: estadístico de prueba, p: significancia

Asimismo, la magnitud de los coeficientes se destacaron en función de las estrategias de aprendizaje en la dimensión estrategias de control y consolidación ($\beta = .41$, $p < .001$), recursos para el aprendizaje ($\beta = .39$, $p < .001$) y las habilidades para jerarquizar información ($\beta =$

.37, $p < .001$). El segundo lugar de importancia lo obtuvo la satisfacción académica ($\beta = .33$, $p < .001$). En tercer lugar, se destacó el funcionamiento familiar ($\beta = .29$, $p < .001$) y, finalmente, el apoyo social percibido ($\beta = .25$, $p < .001$). Estos hallazgos son mostrados en la Tabla 3.

Tabla 3
Coeficientes de cada variable en el modelo

Variabes	B	EE	β	t	p
(Constante)	7.681	2.121		3.941	< .001
Estrategias de control y consolidación	1.432	.165	.41	8.310	< .001
Recursos para el aprendizaje	1.112	.137	.39	5.410	< .001
Habilidades para jerarquizar la información	.821	.132	.37	3.752	< .001
Satisfacción académica	.762	.021	.33	5.368	< .001
Funcionamiento familiar	.233	.153	.29	1.113	< .001
Apoyo social percibido	.219	.014	.25	5.023	< .001

Nota: B: Coeficientes en puntuación directa, ee: error estándar, β : coeficientes estandarizados, p: significancia

Discusión

Los resultados revelan una serie de hallazgos notables. En primer lugar, se encontró una relación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la disposición para el estudio (Córdoba & Marroquín, 2018). Específicamente, las estrategias de control y consolidación, recursos para el aprendizaje y habilidades para jerarquizar la información mostraron una mayor influencia en la predisposición de los estudiantes para estudiar (Jourdan et al., 2022; Hariri et al., 2021; Santos & Inácio, 2021).

Asimismo, la satisfacción académica demostró ser un factor relevante, con estudiantes que reportaron una mayor satisfacción mostrando una mayor disposición para el estudio (Valduciel & Pereira, 2015). Esto subraya la importancia de una experiencia educativa positiva en la motivación y compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Avilés, 2021; Correa & Reyes, 2019).

El funcionamiento familiar también emergió como un determinante significativo en la disposición de los estudiantes para estudiar (Sancho & Camac, 2021). Un ambiente familiar que fomente la resolución de problemas y proporcione apoyo emocional parece estar asociado con una mayor motivación para el estudio (Karimi et al., 2022; Giménez-Dasi et al., 2020).

Aunque el apoyo social percibido tuvo una influencia menor en comparación con otros factores, sigue siendo un componente relevante (Rodríguez-Prieto, 2019). Los estudiantes que percibieron un mayor nivel de apoyo social mostraron una mayor disposición para estudiar.

Los hallazgos de este estudio están alineados con investigaciones anteriores que han examinado la relación entre estas variables y la disposición para el estudio. Por ejemplo, coinciden con estudios que han demostrado la importancia de las estrategias de aprendizaje en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Córdoba & Marroquín, 2018; Jourdan et al., 2022; Hariri et al., 2021; Santos & Inácio, 2021).

Además, la asociación positiva entre satisfacción académica y disposición para el estudio se alinea con investigaciones previas que han destacado la influencia del entorno educativo en la motivación de los estudiantes (Valduciel & Pereira, 2015; Avilés, 2021; Correa & Reyes, 2019). La influencia del funcionamiento familiar en la disposición para el estudio también se respalda mediante hallazgos previos que han subrayado la importancia del entorno familiar en el desarrollo de la motivación y los valores de los estudiantes (Sancho & Camac, 2021; Karimi et al., 2022; Giménez-Dasi et al., 2020). Estos resultados tienen implicancias teóricas significativas para la comprensión de los factores que

influyen en la disposición para el estudio. Destacan la importancia de abordar no solo las estrategias de aprendizaje, sino también la satisfacción académica, el funcionamiento familiar y el apoyo social percibido para fomentar la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, al haberse dado a conocer las propiedades psicométricas de las medidas instrumentales empleadas en la investigación como parte de múltiples pilotos, se hace viable concebir futuros estudios en función de la replicabilidad del diseño metodológico como también emplear a los instrumentos elegidos de manera aislada, para pesquisas que contemplen su profundidad en objetivos afines al desarrollo de la temática abordada. Es menester continuar revisando las características de los instrumentos y trabajar con evidencias sólidas de validez y confiabilidad que permitan garantizar mediciones de alta precisión y calidad (Muñiz, 1998; Medrano & Pérez, 2019).

Es importante reconocer algunas limitaciones en este estudio. Primero, la investigación se llevó a cabo en un contexto específico con estudiantes universitarios, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros grupos demográficos o niveles educativos. Además, la naturaleza auto informada de los cuestionarios puede introducir sesgos en las respuestas de los participantes.

Se abren diversas oportunidades para investigaciones futuras. Sería interesante explorar cómo otros factores, como las características individuales de los estudiantes o las condiciones del entorno educativo, pueden interactuar con las variables examinadas en este estudio. Además, estudios longitudinales podrían proporcionar una visión más completa de cómo estos factores influyen en la disposición para el estudio a lo largo del tiempo.

Siendo así, este estudio ofrece una contribución significativa a la comprensión de los determinantes de la disposición para el estudio en estudiantes universitarios. Los resultados destacan la importancia de considerar una amplia gama de factores, incluyendo estrategias de aprendizaje, satisfacción académica, funcionamiento familiar y apoyo social percibido, al diseñar intervenciones educativas destinadas a fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con el estudio.

Conclusiones

A partir de los hallazgos, se concluye que la satisfacción académica, estrategias de aprendizaje, el funcionamiento familiar y apoyo social percibido predicen en un 63.4% a la disposición para el estudio

en estudiantes de una universidad pública limeña ($R^2 = 65.2$, $F = 77.23$, $p < .001$).

En tal sentido, la satisfacción académica obtuvo un coeficiente de .33, el apoyo social percibido de .25 y el funcionamiento familiar de .39; mientras que, en las estrategias de aprendizaje, las dimensiones: recursos para el aprendizaje de .39, habilidades para jerarquizar la información de .37 y las estrategias de control y consolidación de .41.

El papel de estas variables se considera importante en la comprensión de la disposición para el estudio; no obstante, es menester profundizar qué otros aspectos de los ámbitos personales, sociales, culturales y académicos pueden sumar a la capacidad predictiva del modelo anteriormente referido.

Fuente de financiamiento: Autofinanciado

Conflicto de interés: El autor del artículo declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el mismo.

Referencias

- Avilés, C. A. (2021). Comportamiento de ciudadanía docente. Motivación y satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios de la Misión Peruana Central Sur. Lima, 2018 [Tesis de Licenciatura. Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional de la UPEU. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/4415>
- Correa, I., & Reyes, J. A. (2019). Funcionamiento familiar y disposición para el estudio en estudiantes de un instituto superior de Lima. *Cátedra Villarreal - Psicología*, 2(1). <https://revistas.unfv.edu.pe/CVFP/article/view/318>
- Córdoba, D. L., & Marroquín, H. M. M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>
- Gimenez-Dasi, M., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., & Sarmento-Henrique, R. (2020). Six weeks of confinement: psychological effects on a sample of children in early childhood and primary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 590463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>
- Hariri, H., Karwan, D. H., Haenilah, E.Y., Rini, R., & Suparman, U. (2021). Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 39-49. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.39>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). McGraw Hill Education.
- Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F., Lazo-Cerón, Y., & Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 217-228. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559>
- Jourdan, C. E., Filippetti, V. A., & Lemos, V. (2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(4), 534-562. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630180>
- Juárez, A. (2018). Adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios de San Juan de Lurigancho [Tesis de licenciatura. Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/30398>
- Karimi, Z., Taheri-Kharameh, Z., & Sharififard, F. (2022). Cultural Adaption and Psychometric Analysis of Family APGAR Scale in Iranian Older People. *Korean journal of family medicine*, 43(2), 141-146. <https://doi.org/10.4082/kjfm.21.0028>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Maddaleno, M., Horwitz, N., Jara, C., Florenzano, R., & Salazar, D. (1987). Aplicación de un instrumento para calificar el funcionamiento familiar en la atención de adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 58(3), 246-249. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-58702>
- Mayorga-Muñoz, C., Gallardo-Peralta, L., & Gálvez-Nieto, J. L. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala Apgar-familiar en personas mayores residentes en zonas rurales multiétnicas chilenas. *Revista Médica de Chile*, 147(10), 1283-1290. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872019001001283>

- Medrano, A., Fernández, M., & Pérez, E. (2014). Computerized Assessment System for Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 541-562. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13131>
- Medrano, L., & Pérez, E. (2019). *Manual de psicometría y evaluación psicológica*. Brujas.
- Mendieta, L. E. G., & Herrera, O. M. B. (2022). Un modelo de inteligencia de negocios para una institución universitaria. Editorial Universidad de Caldas.
- Morales-Osorio, E. S. (2023). Calidad didáctica de las matemáticas en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2970-2986. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5539
- Moreira, J. A. Z., & Parra, I. M. (2022). Efectos de funcionamiento familiar en la adolescencia: una revisión sistemática. *MQR Investigar*, 6(4), 3-23. <https://doi.org/10.56048/MQR.20225.6.4.2022.03-23>
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 1-21. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7442>
- Rodríguez-Prieto, J. P. (2019). The impact of college students' motivational orientations and the social dimension of emotional intelligence in their willingness to study abroad. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 26, 79-106. <https://doi.org/10.35903/teanga.v26i0.85>
- Sáez-Delgado, F., Bustos, C., Lobos, K., Mella-Norambuena, J., & Díaz, A. (2021). Escala de estrategias de disposición al estudio en universitarios: propiedades psicométricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e08.3253>
- Sancho, J. M., & Camac, K. A. (2021). Factores familiares que predisponen el embarazo adolescente en América Latina y El Caribe, 2009-2019. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 23. [https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/IE/23%20\(2021\)/14526802611](https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/IE/23%20(2021)/14526802611)
- Santos, A. A., & Inácio, A. L. (2020). High school motivation: Achievement goal learning strategies. *Psicologia: Teoria e pratica* 22(2), 360. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p360-380>
- Smilkstein, G. (1978). The Family APGAR: A proposal for family function test and its use by physicians. *The Journal of Family Practice*, 6(6), 1231-1239. https://cdn.mdedge.com/files/s3fs-public/jfp-archived-issues/1978-volume_6-7/JFP_1978-06_v6_i6_the-family-apgar-a-proposal-for-a-family.pdf
- Valduciel, I. P., & Pereyra, E. E. (2015). Satisfacción Estudiantil: Un indicador de calidad educativa en el Departamento de Biología Celular, UCV. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 69-89. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65945575008.pdf>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*. 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal Of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2