UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas

"¡ESTUDIA CONMIGO!": EXPERIENCIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA COMUNIDAD PREUNIVERSITARIA EN DISCORD

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller

CLAUDIA ALESSANDRA PESSAGNO OCHOA

Presidenta: María Roxana Miranda Enrico

Asesora: Micaela Jimmy Wensjoe Villaran

Lector: Alvaro Fernando Alvarez Alvarez

Lima – Perú

Setiembre de 2026

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por PESSAGNO OCHOA, Claudia Alessandra, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "¡Estudia conmigo!": Experiencias de Autorregulación del Aprendizaje en una Comunidad Preuniversitaria en Discord".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de Claudia Alessandra PESSAGNO OCHOA ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 3 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 7 del mes de setiembre de 2026

Atentamente,

Micaela Jimmy Wensjoe Villarán	Evelyn Flor Modesto Taipe
Asesora	Secretaria técnica de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad.

DEDICATORIA

A quienes buscaron compañía y, en el camino, construyeron cuidado y amistad.

A quienes vivieron la incertidumbre de un proceso de postulación.
A cada persona que ofreció su historia,

para dejar un mundo un poco más amable a quienes vienen después.

AGRADECIMIENTO

A mi papá y a mis hermanos, gracias por ser mi roca.

A Micaela, mi asesora, por su enorme paciencia y vocación.

A Vilma de Ochoa, por ser mi abuela y siempre guardarme postre.

A mis amigas, especialmente a Bren, Zoca y Bi: ustedes me dan valor.

A mis tías, por siempre preguntar cómo me iba: tal vez, después de esto, les cuento.

Y a quienes no alcanzo a nombrar pero que hicieron posible este cierre.

A cada uno de ellxs:

Gracias totales.

RESUMEN

La presente investigación aborda la comprensión de la autorregulación del aprendizaje en una comunidad virtual de estudio durante y después de la pandemia por COVID-19. Se trata de un estudio retrospectivo realizado con ocho estudiantes universitarios peruanos que participaron, durante su etapa preuniversitaria, en la comunidad de Discord "Habla, ¿estudiamos?". El objetivo general fue analizar las experiencias de los participantes y la forma en que autorregularon su aprendizaje en dicha comunidad. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo. La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas y se analizó mediante análisis temático. Los hallazgos evidencian que la motivación para integrarse estuvo vinculada con la necesidad de reducir la soledad y encontrar apoyo socioemocional; que la práctica de "Study With Me" favoreció la planificación, el monitoreo y la reflexión sobre el aprendizaje; y que a etapa preuniversitaria se presentó como un periodo de alta autoexigencia y redefinición identitaria sobre el cual la comunidad virtual actuó como un apoyo temporal para afrontar las exigencias académicas y la transición hacia la educación superior.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, Study With Me, Estudiantes preuniversitarios, Apoyo socioemocional, Comunidades virtuales

ABSTRACT

This study explores self-regulated learning within a virtual study community during and after the COVID-19 pandemic. It is a retrospective qualitative study involving eight Peruvian university students who participated, during their pre-university stage, in the Discord community *"Habla, ¿estudiamos?"* ("Shall We Study?"). The study aimed to analyze participants' experiences and the ways they self-regulated their learning within this community. A qualitative approach with an interpretative phenomenological design was employed. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that participants joined the community primarily to reduce feelings of loneliness and seek socio-emotional support. In addition, the "Study with Me" (#StudyWithMe) practice fostered learning self-regulation by promoting planning, monitoring, and reflection throughout the learning process. Finally, the pre-university stage emerged as a period of high self-demand and identity redefinition, during which the virtual community functioned as a temporary source of support to cope with academic demands and the transition to higher education.

Keywords: self-regulated learning, Study with Me, pre-university students, socio-emotional support, virtual communities.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA 15

1.1. La autorregulación en el aprendizaje 15

1.2. La educación preuniversitaria como contexto crítico 20

1.3. Estudiar acompañado: “Study With Me” y las comunidades virtuales 24

CAPÍTULO II: MÉTODOLOGÍA 30

2.1. Enfoque y diseño de Investigación 30

2.2. Participantes 31

2.3. Instrumentos de Recojo de Información 33

2.4. Procedimiento del trabajo de campo 35

2.5. Cuidados Éticos y Criterios de Calidad 36

2.6. Análisis de datos 36

CAPÍTULO III: RESULTADOS 39

3.1. Motivación: No estar solo y estudiar en compañía 39

3.2. Study With Me es una estrategia de autorregulación 43

3.3. Study With Me como estrategia útil para concentrarse 48

3.4. El preuniversitario: Entre la educación secundaria y la experiencia universitaria 49

3.5. Transferencia y persistencia de estrategias digitales 54

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN 56

4.1. Caracterización del preuniversitario y contexto emergente 56
4.2. Autorregulación con rostro humano 57
4.3. La reconstrucción de la identidad académica y metas de crecimiento 58
4.4. Estrategias y recursos académicos 59
Conclusiones 64
Recomendaciones 67
Limitaciones 70
Referencias bibliográficas 72
Anexos 79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla Nº 1: Características de las y los participantes……33

IHS

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje ha sido comprendida tradicionalmente como un conjunto de procesos personales mediante los cuales los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su propio aprendizaje (Zimmerman, 2008). Bajo este enfoque, tanto universidades como colegios y academias buscan promover en los estudiantes la capacidad de gestionar su propio aprendizaje a través del establecimiento de metas, el monitoreo de los progresos y la búsqueda de una reflexión profunda sobre los temas y métodos abordados; aspectos que resultan relevantes para fomentar la responsabilidad, la sensación de competencia, la consciencia y el aprendizaje autónomo en el estudiante (García y Bustos, 2020; Sava et al., 2020; Manrique, 2004).

En un mundo tan cambiante, la autorregulación no solo permite tomar consciencia sobre el propio aprendizaje, sino que, en la teoría, también se orienta a la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y desafíos educativos, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo (Boekaerts, 2011). Paralelamente, la creciente disponibilidad de información gracias al acceso a internet, las redes sociales y a la inteligencia artificial ha transformado y diversificado la forma de acercarse al conocimiento, brindando oportunidades para desarrollar estrategias, personalizar el aprendizaje y recibir retroalimentación instantánea.

No obstante, estos procesos personales de autorregulación no siempre se sostienen en cualquier contexto. Durante la pandemia por el COVID-19, la conjunción de alta exigencia académica y aislamiento social puso en tensión la capacidad de los estudiantes para sostener por sí solos sus procesos de aprendizaje, planteando la interrogante de si el acompañamiento de otros constituye un recurso relevante para continuar aprendiendo. Aunque este fenómeno mundial nos atravesó hace algunos años,

su lectura retrospectiva sigue siendo una oportunidad para recordar aquellas habilidades que los estudiantes necesitaron en momentos de crisis, así como los factores que afectaron de forma particular la salud mental de la juventud (Minsa, 2021). En ese contexto, la digitalización de la educación se volvió una urgencia que obligó a instituciones —como las academias preuniversitarias— a adoptar métodos de enseñanza a distancia (La República, 2020; García y Bustos, 2020). No obstante, este cambio planteó nuevos desafíos: la educación virtual tendió a presentar un enfoque vertical y despersonalizado, caracterizado por una interacción más limitada entre estudiante y docente, además de una notoria reducción en la retroalimentación espontánea y en la convivencia grupal (Hernández et al., 2020; Román, 2020).

Por consiguiente, estas condiciones exigieron una mayor autonomía y responsabilidad del estudiante, quien frecuentemente tuvo que buscar alternativas para suplir la lejana figura del docente como soporte. Dicha lejanía puso de relieve que el rol docente no se limita a la enseñanza de conocimientos teóricos, sino que incluye también un soporte emocional, actuando como motivador y consejero (Vilela et al., 2021; Cahuana, 2021; PUCP, 2021; Portillo et al., 2020). Así, el contexto no solo demandó el desarrollo de diversas competencias cognitivas, sino también —de manera crucial— de competencias afectivo-motivacionales que solían ser invisibilizadas, y que resultaron esenciales para adoptar mejores actitudes ante el estudio y afrontar factores estresores tales como la sobrecarga de tareas, la dificultad para gestionar el tiempo, la desmotivación y el aislamiento (Luque et al., 2021; Valiente et al., 2020; Hossain et al., 2021). En consecuencia, el logro académico en entornos a distancia dependió en gran medida de las capacidades personales, la valoración realista de la propia capacidad y las estrategias que los estudiantes desarrollaron para resolver dichas dificultades (Zimmerman, 2008; Valiente et al., 2020).

Como consecuencia, emergieron estrategias de afrontamiento tanto de índole individual como colaborativa. Diversos autores resaltan la relevancia de las redes sociales, los aplicativos y los foros institucionales como medios para diversos fines educativos: frenar las barreras de la información, aumentar el compromiso, agregar un significado personal al propio aprendizaje, permitir la transferencia social del conocimiento y favorecer la interacción grupal (Hernández, Maldonado y Prada, 2020; Delello et al., 2015; Rugeles et al., 2015). Una de estas estrategias, alineada con técnicas

como el "body doubling" o duplicación corporal —utilizada en comunidades neurodivergentes para focalizar la atención mediante la presencia del otro— y con la tendencia de los videos "Study With Me" (SWM), fue la creación de comunidades destinadas a estudiar acompañado en plataformas como Discord (Eagle, Baltaxe-Admony y Ringland, 2024; Wang & Zhang, 2021; Lee et al., 2021; Ibtasar et al., 2022).

Si bien existe amplia evidencia sobre la importancia de la autorregulación del aprendizaje y el potencial de las tecnologías en abstracto, así como información en torno a los desafíos que supone la virtualidad, la investigación en torno a la experiencia de los postulantes preuniversitarios y a las dificultades particulares que les atraviesan demuestra ser aún un territorio por explorar (Manrique, 2004; Rugeles et al., 2015). En efecto, la literatura revisada para la presente investigación se encuentra predominantemente centrada en el nivel universitario y escolar, dejando inexplorado cómo los estudiantes preuniversitarios —una población sometida a una presión académica singular— autogestionaron su aprendizaje en entornos digitales durante la, entonces, "crisis". Por ello, existe una escasa comprensión teórica y práctica sobre cómo abordar la autorregulación del aprendizaje, en sus dimensiones cognitiva y afectivo-motivacional, en esta y otras comunidades digitales que implican cierto grado de autogestión entre sus miembros.

Ante este vacío, la presente investigación se plantea desde el paradigma fenomenológico interpretativo, con el fin de comprender en profundidad las experiencias particulares de los miembros de una comunidad Study With Me en Discord, teorizando a partir de sus vivencias desde un enfoque cualitativo (Izcara, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2015). El objetivo general consiste en analizar las experiencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes preuniversitarios peruanos durante y después del contexto de la pandemia, a partir de su participación en una comunidad para estudiar acompañado en la plataforma Discord.

Los objetivos específicos son: (i) identificar las percepciones de los participantes sobre la propia gestión del aprendizaje a raíz de su ingreso a una comunidad de estudio virtual en la plataforma Discord, y (ii) comprender las experiencias de los miembros de la comunidad Discord en relación con las estrategias y recursos empleados para autogestionar y regular su aprendizaje en el contexto de la educación virtual.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para generar evidencia aplicada que trascienda el ámbito teórico. Al centrarse en una población específica y en un contexto "no formal" de aprendizaje, sus hallazgos podrían brindar información innovadora respecto a la población preuniversitaria y, a nivel metodológico, orientar el diseño de futuras investigaciones hacia comunidades en entornos digitales similares. Asimismo, permitiría conocer —sin minimizar los riesgos y desaciertos— el potencial de las comunidades digitales para apoyar procesos de autorregulación, en cuanto a concentración y realización de actividades académicas, especialmente en entornos de alta exigencia o que impliquen algún grado de aislamiento, como ocurre en contextos virtuales.

Además, al visibilizar estrategias autogestionadas por los propios estudiantes, esta investigación contribuye a valorar prácticas emergentes o poco difundidas que podrían integrarse a propuestas pedagógicas a distancia, o empoderar a futuros actores —como estudiantes, docentes o programas educativos— en proyectos similares, acortando la brecha entre la teoría educativa y las necesidades reales de los estudiantes en entornos virtuales.

CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se desarrollará el marco teórico partiendo de, en primer lugar, el abordaje del constructo de la autorregulación del aprendizaje, revisando su evolución conceptual desde una perspectiva cognitiva hasta una comprensión de una mirada moderna que integra su dimensión afectivo motivacional e identitaria. En segundo lugar, se caracteriza a la educación preuniversitaria como un contexto crítico describiendo las diversas complejidades que atraviesan esta etapa. Finalmente, se abordará el fenómeno de estudiar acompañado, la modalidad "Study With Me" y las comunidades virtuales, profundizando en su origen y difusión, así como conceptos centrales para comprender la experiencia de sus participantes dentro de estos espacios digitales.

1.1 La autorregulación en el aprendizaje

1.1.1 Evolución conceptual y perspectiva cognitiva

Aunque podría parecer un concepto novedoso o poco común, el aprendizaje autónomo ha constituido históricamente una meta fundamental para la psicología educativa. Este enfoque indica la gestión coordinada de tres categorías de procesos. En primer lugar, los procesos cognitivos, que incluyen la atención, la percepción y la memoria. En segundo lugar, los procesos motivacionales, los cuales implican la búsqueda de sentido en el aprendizaje, la capacidad de aplazar la recompensa y el manejo de emociones desagradables. Por último, e igual de importante, también abarca procesos comportamentales, manifestados mediante el esfuerzo personal, la persistencia ante dificultades y la búsqueda de apoyo en función de las metas del aprendizaje establecidas (Castellanos et al., 2022; Calderón, 2019; Zimmerman, 2002; Schunk, 2012).

Desde una perspectiva histórica en la psicología educativa, vemos en las obras de Jean Piaget y Jerome Bruner la reafirmada importancia de incluir de forma activa al estudiante y tomar en cuenta su desarrollo cognitivo en la incorporación y la construcción de sus aprendizajes (Chávez-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2017). De esta forma, dando foco a las necesidades académicas estudiadas, diversos autores comenzaron a también preguntarse por aquellos esquemas del trabajo y entornos más propicios para generar un aprendizaje más autónomo en el estudiante donde pueda reforzar la capacidad de transformar sus conocimientos.

Pensar en la autorregulación del aprendizaje supone, esencialmente, ver a los estudiantes como: (i) arquitectos de su propio conocimiento; (ii) sujetos con la capacidad de vigilar, controlar y regular elementos internos, como los cognitivos, actitudinales y emocionales, y externos, como los ambientales y sociales; (iii) poseedores de metas y criterios personales que les permiten evaluar su propio proceso educativo; y (iv) agentes que incorporan el entorno como parte del desarrollo de habilidades mentales para el progreso académico (Calderón, 2019; Zimmerman, 2002). En síntesis, la autorregulación plantea que el estudiante tiene la capacidad de regular activa y positivamente su cognición, motivación y comportamiento, a partir de procesos voluntarios que le permiten propiciar en sí mismo las condiciones para aprender y alcanzar sus metas (Schunk, 2012).

El primer acercamiento a esta propuesta fue planteado con Zimmerman y Schunk (2001), quienes desde un enfoque cognitivo otorgan un especial valor a actividades mentales tales como la atención, repetición las estrategias empleadas y el monitoreo de la propia comprensión. Del mismo modo, introducen la importancia del pensamiento y las creencias motivacionales positivas, tales como la autoeficacia personal o el autoconcepto, volviéndose factores protectores dentro de la autorregulación al sostener la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea específica (Schunk, 2012). En este modelo cíclico, Barry Zimmerman sugiere que hay tres etapas esenciales: la etapa de planificación, en la que se definen objetivos analizan previamente la tarea y se prevén estrategias en bases a las creencias motivacionales; la etapa de ejecución o monitoreo, donde se ponen a prueba las habilidades mentales y emocionales para manejar las dificultades y se evalúan las estrategias en relación al progreso; y , por último, la etapa de reflexión, en donde se toma en consideración los factores que hicieron posible o dificultaron el desarrollo de la estrategia (Tinajero et al., 2024)

Otro autor relevante en la psicología educativa es Bandura (1997), quien define a la autoeficacia como una autoevaluación sobre la propia capacidad para ejecutar las acciones adecuadamente, la cual impacta de forma decisiva sobre las elecciones, el esfuerzo y la constancia del aprendizaje. Con respecto a ello, la autoeficacia y el autoconcepto tienen, según diversos autores, un papel predictivo en el rendimiento y la persistencia: cuando los estudiantes confían en sus habilidades, producen estrategias más efectivas y realistas (Chávez-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2017).

Dentro del enfoque sociocognitivo, la metacognición, entendida como la toma de conciencia sobre la propia actividad, resulta crucial tomando una perspectiva social en la que el contexto, mediante ejemplos de conductas y actitudes, son influyentes en el estudiante y en la forma en cómo el propio estudiante establece los ajustes necesarios para su aprendizaje (Kaplan y Maher, 2009; Zimmerman & Schunk, 2001).

No obstante, aunque el enfoque sociocognitivo refuerza fuertemente la importancia de la revisión conductual, es notorio lo señalado por Panadero y Tapia (2021), quien dentro de su análisis concluyen cómo, al pasar los años y las investigaciones, el concepto de autorregulación incorpora nuevas perspectivas que matizan el concepto, proponiendo su relevancia y objeto de estudio a aspectos más allá de actitudes y comportamientos. En relación con ello, Lanz (2006) cuestiona el modelo de tres fases de Zimmerman al proponer que metacognición, en tanto conciencia de estar haciendo algo y, al mismo tiempo, la regulación de este mismo debería ser tratada como un elemento presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no solo en una etapa específica., como sugiere el esqueleto conceptual sobre la autorregulación propuesto Zimmerman.

Bajo esta misma línea crítica, algunos estudios sobre la autorregulación aplicada en aulas, como el artículo colombiano de Klimenko y Álvarez (2009), invitan a cuestionar al modelo tripartito de Zimmerman, argumentando que los educadores, como mediadores del aprendizaje, deben considerar con igual importancia las estrategias cognitivas y metacognitivas, así como los aspectos afectivos-emocionales, es decir, las emociones involucradas mientras somos conscientes que estamos haciendo algo.

1.1.2 La dimensión afectivo-motivacional e identitaria

Por otra parte, más allá de la visión sociocognitiva de la autorregulación, hay autores que, desde otras áreas, centran su atención en la gestión emocional dentro de este proceso. Un ejemplo representativo de esto, desde una óptica más fenomenológica, es Boekaerts (2011), quien resalta la conexión entre la autorregulación del aprendizaje, el autoconcepto y la consecución de objetivos, señalando que la identidad personal y el autoconcepto del estudiante influyen en cómo establece estrategias más o menos adecuadas en la consecución de objetivos.

La autora, dándole un peso especial a la motivación, establece que existen dos modos de motivación vinculados a una meta académica: uno orientado a un “metas del crecimiento” y otro “metas de bienestar”. Las "metas de crecimiento", es decir, el modo de dominio, se enfocan en el desarrollo de nuevas habilidades, la adquisición de conocimientos y la mejora continua del rendimiento. Las "metas de bienestar", por otra parte, abordan el modo de afrontamiento y se encuentran orientadas a mantener un estado emocional favorable y una satisfacción personal, en donde el afrontamiento se centra en reducir la ansiedad, el estrés y la frustración, ya sea de manera proactiva y efectiva, o reactiva y poco adaptativa (Boekaerts, 2011, como se cita en Villarzu, 2025).

Bajo esta propuesta, el equilibrio entre ambos modos depende en una evaluación basada en un modelo interno. Este modelo toma en cuenta las características de la tarea, la percepción del propio dominio sobre ella. También incorpora los contenidos del “sistema del yo”, concepto que apela al autoconcepto que tiene el estudiante sobre sí mismo, su gestión, valores y creencias motivacionales. Según, esta autora, las mejoras en el proceso de autorregulación del aprendizaje dependen de una sensación de coherencia interna (Tinajero et al., 2024; Boekaerts, 1991, 1995, 2006, 2007; Salas y Gallardo, 2022; Villarzu, 2025).

En relación con ello, Boekaerts (2011) constituye una de las primeras autoras que da un valor centra a la identidad del estudiante, brindando especial atención a la regulación emocional como condición para valorar y establecer estrategias que mejoren el aprendizaje basado en motivaciones intrínsecas, en la orientación hacia el dominio de los temas y en la respuesta emocional generada a partir de la propia percepción de la gestión del problema académico. Panadero (2017), al sintetizar esta línea conceptual

establece tres propósitos importantes en la autorregulación según Boekaerts: (i.) ampliar el conocimiento y las habilidades, (ii.) proteger el compromiso propio con la actividad de aprendizaje y, (iii.) prevenir lo que puede percibirse como amenazas y daños a uno mismo. De esta forma, las estrategias adoptadas, ya sean funcionales o disfuncionales, se dirijan, a proteger el propio ego para transitar hacia el bienestar. Esta ampliación del esquema de análisis es significativa porque sitúa las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo, y la protección de su propia identidad, como factores centrales al momento de establecer metas, evaluar errores, procesar emociones y enfrentarse a entornos de aprendizaje con distintos grados de incertidumbre.

La forma en cómo la conceptualización de la autorregulación amplía el esquema de análisis es significativa, puesto a que Boekaerts (2011) se enfoca en las percepciones de los estudiantes como sí mismos y la protección de su propia identidad como factores a tomar en consideración al momento de establecer metas, evaluar errores, procesa emociones y se enfrentar a entornos de aprendizaje con mínimo o significativo grado de incertidumbre.

Es a partir de esta lectura que puede incorporarse conceptos y teorías más recientes, como lo que Villarzu (2025) llama “estados emocionales propicios”- La teoría del control-valor de Pekrun (2024) es un ejemplo de ello: propone las “emociones de logro”, es decir, aquellas emociones que surgen en contextos educativos y se relacionan con la evaluación de actividades y resultados, como el disfrute, la frustración, la satisfacción, el orgullo, evaluadas según los estándares personales de competencia del estudiante, esto es, su “el modelo interno”. Pekrun destaca la importancia de producir estados emocionales “positivos” al momento de aprender, como son la gratitud, admiración, compasión; o las emociones prospectivas orientadas hacia el futuro, como la esperanza, para sobreponerse a las dificultades. Esto sitúa a la psicología educativa no solo ante la necesidad por generar contextos y estrategias inspiradoras para el estudiante sino herramientas para la gestión emocional durante el proceso de aprendizaje basándose en que, dentro de la evaluación de un buen control y valor percibido puesto en la tarea, existen una respuesta emocional que promueve o afecta su desempeño (Pekrun, 2024 en Villarzu, 2025).

Finalmente, Villarzu (2025) propone como un tercer factor facilitador del aprendizaje a la interacción social, basada en que la propia percepción de conexión con

otro situado en cómo el mismo respaldo social refuerza nuestra capacidad para desarrollar competencias. El sentido de pertenencia y la percepción de apoyo social funcionan, en ese sentido, como un amortiguador frente a situaciones estresantes. Esta idea abre una pregunta relevante para entornos donde el aprendizaje ocurre de forma acompañada: si el bienestar emocional y el sentido de pertenencia pueden facilitar, según esta línea teórica, la autorregulación, cabe explorar qué ocurre cuando ese acompañamiento se traslada a comunidades virtuales de estudio, como las que se abordan más adelante en este capítulo.

1.2. La educación preuniversitaria como contexto crítico

Durante la pandemia mundial, la autorregulación académica se volvió una capacidad particularmente necesaria de desarrollar en los estudiantes, poniendo énfasis a aquellas habilidades transversales que les permitieran dirigir y estimular su propio aprendizaje por medio del uso de medios digitales. Al ser la educación virtual un entorno que exige la adaptación de los estudiantes, se puede asumir que la autorregulación ha desempeñado un papel importante para dar continuidad a la educación en el hogar durante la ola de infecciones de la pandemia de SARS-CoV-2, apoyando el inicio de sesiones de aprendizaje y la búsqueda de objetivos de aprendizaje, por ejemplo

Y es que, a pesar de tratarse de un concepto emprendido con casi de 40 años de existencia desde su propuesta elaborada por Barry Zimmerman (1986), dentro del contexto de la presencialidad y semipresencialidad entre los años 2020 y 2021, fue un constructo que ganó notoriedad en recientes investigaciones (Calderón, J. 2019, Flores y Márquez, 2021; Villanueva et al., 2021; Mora et al., 2020; Dieser, 2023, García y Bustos, 2021; Valiente et al., 2020; Catellanos-Páez et al., 2022).

En relación con el contexto de la investigación, encontramos estudios establecidos durante la pandemia que abordan la relación la autorregulación emocional con la autorregulación académica en temáticas tales como: la autoeficacia, la gestión emocional, la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Aiquipa, 2024; Mora et al., 2021; Luque et al., 2021; Pérez, 2021; Hossain et al., 2021).

1.2.1. El ecosistema académico preuniversitario y sus exigencias

Cuando hablamos del postulante preuniversitario peruano, es importante partir de su principal objetivo durante la preparación: internalizar cinco años de educación secundaria en cuestión de meses, a través de academias, compañeros y docentes más o menos transitorios. Meza (2016) sugiere que este modelo no es solo un sistema pedagógico, sino un ecosistema con consecuencias sociales y psicológicas sobre quienes forman parte de él. Bajo esa lógica emerge el ideal del "buen postulante": una figura moldeada por la sensación constante de urgencia de "no quedarse atrás", mediada por la evaluación permanente a través de simulacros, rankings y segmentación de aulas según rendimiento como estrategias ambientales que buscan promover la motivación, así como por un discurso del éxito basado en el sacrificio y en la priorización del aprendizaje memorístico (Pineda, 2023). Estos elementos permiten señalar que, en la educación preuniversitaria, no se trata solo de aprender, sino de lidiar con una carga considerable de estrés, un alto volumen de información y una constante sensación de evaluación del error (Salas, 2024). Las academias, en ese sentido, pueden entenderse como ecosistemas orientados a producir ingresantes bajo una mentalidad ligada al éxito, la rapidez, la memoria y el rendimiento (Linares, 2024; Salas, 2024; Pineda, 2023).

Es importante acotar que si bien el proceso de postulación a una universidad puede ser en diversas etapas de la vida, por la escasez de información entorno a la población preuniversitaria, obliga a tomar como referencia estudios sobre la educación y la salud mental en jóvenes peruanos de entre 16 y 20 años, así como su incidencia en academias e instituciones de formación preuniversitaria con el fin incorporar una mayor claridad sobre las condiciones generales y/o particulares de la población postulante preuniversitaria peruana.

Esta escasez de datos queda de manifiesto en la investigación de Linares (2024) quien aborda la transitabilidad educativa: su estudio evidencia tanto la masificación de las academias como su rol presentado como un recurso imprescindible para garantizar el ingreso a la educación superior. En su estudio expone cómo entre exalumnos de academias se encuentran más del 50% de los ingresantes en una de las universidades públicas más postuladas. Sin embargo, también revela una disminución drástica de jóvenes peruanos con acceso a la educación superior entre 2019 y 2022, además de una

amplia brecha entre los conocimientos impartidos en la educación básica regular estatal y las exigencias de la educación universitaria (Rómulo, 2021). Este vacío se agrava al haber una la falta de datos estadísticos actualizados sobre la población preuniversitaria, teniendo su último registro en el II Censo Nacional Universitario elaborado en el 2010, hace más de quince años.

Asimismo, esta escasez de datos específicos contrasta con el volumen de investigaciones realizadas durante la pandemia, las cuales se centraron predominantemente en la población universitaria en la que es frecuente encontrar temáticas ligadas con el estrés, la ansiedad, estrategias de afrontamiento, uso de las redes sociales, la procrastinación académica, sobrecarga académica, resiliencia y relacionados (Luque et al., 2021; Pérez, 2021; Hossain et al., 2021, Catellanos-Páez et al., 2022). De los cuales se puede afirmar un declive en la salud mental y en el desempeño académico en la población más próxima a la preuniversitaria.

Bajo esta mirada, se observa la investigación de Pineda (2023) quien analiza la ansiedad ante exámenes en estudiantes preuniversitarios y encuentra que su intensidad varía según la vivencia interna y externa del estudiante: las estrategias personales para enfrentar la incertidumbre, la presión social, las expectativas personales con respecto al éxito o fracaso académico, las experiencias de fracaso y el sentido de responsabilidad. Del mismo modo, la autora identifica en su investigación la ansiedad experimentada por no cumplir con los tiempos socialmente esperados para ingresar a la universidad y el temor a la aceptación social puesta en el temor a sentirse excluidos por los pares.

Asimismo, estas vivencias son entendidas por la autora como un conjunto de factores estresores propios del contexto preuniversitario, los cuales operan en distintos niveles: el plano académico, entendido en la proximidad de los exámenes de admisión u la percepción de una evaluación exigente; en el plano social, presente en la presión por cumplir con expectativas familiares y el mandato de ingresar a la educación superior; y en lo personal, en la autopercepción de habilidades insuficientes o en la dificultad para gestionar los tiempos. De la cual, la confluencia de estos elementos junto a las experiencias previas de logro o fracaso y los rasgos de perfeccionismo presentes, no solo intensifica la respuesta ansiosa, sino configura un escenario que compromete el bienestar y desempeño del estudiante (Pineda, 2023)

Los hallazgos cuantitativos van en la misma dirección: en un estudio con 7700 estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana durante la pandemia se reportó estrés severo o extremadamente severo en el 32% de los casos, ansiedad en el 39% y depresión en el 39% (Pérez, 2021). Un estudio similar con estudiantes de la Universidad Nacional de Juliaca, que llevaban sus clases a distancia, reportó también un alto nivel de estrés académico asociado al cambio de modalidad.

Estos desafíos, sin embargo, no se limitan a la vida universitaria: un hallazgo revelador de Salas (2024), con estudiantes del primer ciclo de una universidad limeña, muestra que quienes provenían de colegios o academias preuniversitarias obtuvieron mejores puntajes en el examen de admisión, pero, de manera paradójica, presentaron un menor rendimiento en el primer ciclo. La autora atribuye este resultado a un modelo de enseñanza centrado en la preparación intensiva para el examen, que prioriza el conocimiento memorístico sobre el desarrollo de competencias transversales; un modelo efectivo para el ingreso, pero insuficiente para afrontar los retos autorregulatorios de la educación superior. Esta hipótesis es consistente con los factores estresores más citados en la literatura sobre esta población: la sobrecarga de tareas, la dificultad para gestionar el tiempo y aplazar la gratificación, la desmotivación y la preocupación por el fracaso académico (Luque et al., 2022; Pérez, 2021; Hossain et al., 2021; Cahuana, 2021).

1.2.2. Etapa de vida y vulnerabilidad identitaria

Más allá de las exigencias del ecosistema académico, conviene considerar la etapa de desarrollo en la que se encuentra esta población. De hecho, Erikson (1985) desde su teoría del desarrollo psicosocial sitúa entre los 12 y los 20 años una crisis propia de la adolescencia, vinculada a la formación de identidad personal en contraposición con la confusión de esta. Desde lo cual, para el adolescente ser parte de un grupo de iguales resulta esencial para su desarrollo individual, en la medida en que le permite verse reflejado en los demás y afirmarse frente a la confusión de roles propia de esta etapa, que Erikson denomina el quinto estadio, caracterizado por la inseguridad y la incertidumbre identitaria.

Bajo esta línea teórica, es posible entender por qué la transición a la vida universitaria, y en particular el periodo de preparación preuniversitaria, podría constituir una etapa especialmente sensible: se trata de un momento de transición cargado de

incertidumbre, en el que resultan importantes los entornos que puedan inspirar al adolescente en la construcción de su proyecto de vida y en la fidelidad a sus propios valores e identidad (Erikson, 1985). Esta vulnerabilidad, sumada a las exigencias académicas descritas en la sección anterior, abre la pregunta de si, frente a un posible acompañamiento institucional insuficiente, los propios estudiantes recurren a formas alternativas de sostén, un punto que se retoma en la siguiente sección.

Con respecto a la investigación específica sobre autorregulación y gestión emocional en la educación virtual y entornos "híbridos" son abundantes y concluyentes al señalar la importancia de desarrollar diversas estrategias personales relacionadas con la inteligencia emocional y una buena planificación para afrontar las exigencias propias de los entornos virtuales (Aiquipa, 2024). García (2023, en Aiquipa, 2024), por ejemplo, encontró en un estudio con 180 estudiantes universitarios que, a mayor presencia de factores motivacionales, organización y confianza en uno mismo, menor es la propensión a procrastinar y mayor el nivel de autoeficacia. No obstante, esta literatura comparte una limitación metodológica relevante: es predominantemente cuantitativa (Calderón, 2019; Flores y Márquez, 2021; Luque et al., 2021; Villanueva, 2021; Valiente et al., 2020; Cahuana, 2022; Blume, 2021; Castellanos-Páez, 2022), con escasos estudios cualitativos centrados en las experiencias particulares de los estudiantes, la mayoría de corte documental (Dieser et al., 2023; Mora et al., 2020; Vilela et al., 2022) o mixto (Román, 2020), y aún menos estudios centrados específicamente en la población preuniversitaria (García y Bustos, 2021; Portillo et al., 2020).

Esta escasez de estudios cualitativos sobre las experiencias vividas, y en particular sobre cómo los estudiantes preuniversitarios buscaron sostener su aprendizaje más allá de sus propios recursos individuales, es el vacío que motiva volver la mirada hacia las estrategias digitales emergentes que se abordan a continuación.

1.3. Estudiar acompañado: "Study With Me" y las comunidades virtuales

Los estudios sobre la estrategia de estudio acompañado mediante redes sociales o *"Study With Me"* (SWM) son aún escasos y su exploración permanece incipiente, aunque se encuentran vinculados desde su origen a partir la llamada "Generación Z" (o "*gen z*") y se extiende a generaciones posteriores, es decir, los jóvenes nativos digitales

afines con estrategias relacionadas con la movilidad digital, la socialización en entornos virtuales y la búsqueda de comunidades de aprendizaje e interacción mediante redes sociales (Jin, 2019; Hou et al., 2025).

La literatura disponible en español es limitada , la mayor parte de las investigaciones en inglés provienen del continente asiático, región de donde estás prácticas de uso de medios digitales para reforzar las largas sesiones de estudio han alcanzado notable difusión y adopción social, además de encontrar en sus inicios en una fuerte vinculación con los procesos de admisión en las universidades (Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020; Wang y Zhang, 2021; Hou et al., 2025; Liu et al., 2024; Lee et al., 2021; Ibtasar et al., 2022).

1.3.1. Origen y difusión del fenómeno #StudyWithMe

La alta exigencia académica detrás de la preparación para los exámenes de admisión no es un fenómeno exclusivo del contexto peruano. De hecho, en diversas partes del mundo existen actitudes y expectativas similares, que vinculan el progreso social con el éxito académico. Ejemplo de ello son el sistema surcoreano, caracterizado por los extenuantes procesos de admisión universitarios centrados en los Exámenes de Aptitud Académica universitaria llamado *suneung* o, en el caso de su equivalente chino, el *gaokao*. En Corea del Sur, particularmente las academias privadas de preparación intensiva llamadas *"hagwon"* someten a los estudiantes a jornadas extenuantes de cinco a seis horas después de la escuela (The Diplomat, 2025).

En este contexto surgen los *"Studygramers",* es decir, influencers que se graban mientras estudian y brindan recomendaciones a sus comunidades para crear entornos de estudio. Ellos, influencers del estudio, generan contenido en el cual emplean la técnica de los videos Study With Me, presentando una respuesta adaptativa apoyada en los medios digitales, para responder a estas exigencias socioculturales centradas en el rendimiento hipercompetitivo (Lee et al., 2020). Dentro de los aspectos positivos, estas prácticas ofrecen un entorno que favorece la disciplina y la orientación al estudio, al mismo modo que permiten anticipar problemáticas en la población preuniversitaria como son el agotamiento juvenil, la deserción académica y malestar emocional mediante la interacción entre participantes con circunstancias similares (The Diplomat, 2025).

En cuanto a las plataformas digitales que albergan este tipo de contenido, se encuentran YouTube, TikTok o, su semejante asiática, Bilibili; las cuales permiten la creación de comunidades digitales con un sentido de propósito compartido y que , en el caso de este tipo de videos de estudio acompañado, puede funcionar como regulador externo y colectivo de la concentración, sostenido por la ilusión de compañía a través de la pantalla (Wang y Zhang, 2022; Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020; Hou, 2025; Jin, 2022). Esta particular adopción del fenómeno sugiere que su efectividad para la autorregulación del aprendizaje puede o no estar mediada por factores culturales vinculados con la presión cultural y las representaciones sociales del éxito académico y profesional, aspectos relevantes para contextualizar su potencial transferencia a otros entornos educativos, como el peruano.

En cuanto a las temáticas que aborda la investigación sobre este fenómeno, este puede conceptualizarse con una doble naturaleza: funciona tanto como un entorno de estudio estructurado como una estrategia para fomentar la motivación y mantener el enfoque. Por otro lado, con respecto a las temáticas relacionadas con este fenómeno se encuentran: el aprendizaje social, el sentido de pertenencia, motivación extrínseca e intrínseca, ansiedad ante exámenes, el apoyo entre pares, la productividad, *livestreams* y aprendizaje autorregulado (McMillan, 1986; Lee et al., 2022; Wang & Zhang, 2021; Hou et al., 2025). Precisamente, en línea En esa línea, Wang y Zhang (2021) sostienen que una comunidad Study With Me puede entenderse tanto como un entorno como una estrategia orientada a optimizar el tiempo, mejorar la concentración y elevar el rendimiento en la realización de actividades académicas.

1.3.2. La presencia social en el aprendizaje

Hou et al. (2025) sostienen que uno de los motivos por los cuales los miembros de la Generación Z (1997-2012) presentan una preferencia por el uso de herramientas digitales para socializar y aprender es porque crecieron durante el período del progreso del internet. Así mismo, citando a Hong (2023), los autores señalan que esta generación se caracteriza por un fuerte deseo de apoyo social e interacción interpersonal. A partir de una revisión de hallazgos no siempre concluyentes sobre el papel del compañerismo en el aprendizaje, Hou et al. (2025) identifican tres funciones posibles: el aumento del entusiasmo de los estudiantes en línea, la prolongación de la duración y satisfacción del

aprendizaje, y la co-construción de experiencias educativas que facilitan el intercambio de estrategias y experiencias emocionales.

En relación con ello Wang y Zhang (2021) establecen un análisis sobre el aprendizaje social estableciendo una diferenciación entre “aprender en presencia de otros” y “aprender con otros”. El primero se asocia al uso típico de videos pregrabados o sesiones silenciosas, y se centra en el estímulo motivacional que provee la presencia del otro, o su imagen, priorizando la gestión individual del estudio. Por otra parte, el segundo, en cambio, se explica desde el enfoque constructivista de Piaget: el conocimiento se construye mediante la interacción y el ajuste de esquemas mentales, y el aprendizaje colaborativo enriquece la comprensión a través del intercambio de perspectivas.

No obstante, este fenómeno de estudio acompañado no está exento de críticas: algunos autores cuestionan su valor educativo al señalarlo como un "aprendizaje performativo", que prioriza la apariencia de estudiar, así como a su estética mercantilista que invita al consumo de productos por encima del aprendizaje profundo y auténtico (Hou et al., 2025). Esta distinción resulta particularmente útil para pensar en comunidades como la que se estudia en esta investigación, en las cuales existen herramientas para una interacción mucho más directa entre participantes, aspecto que permite preguntarse por el valor que encuentran sus miembros en la presencia de otros o en estudiar en acompañados.

1.3.3. Sentido de Comunidad virtual

El Sentido de Comunidad Virtual es un constructo psicológico abordado por Blanchard (2008) que refleja la percepción de pertenencia, influencia e interdependencia que los miembros de una comunidad digital desarrollan en los internos digitales. La autora señala que una de las razones principales para la existencia de muchas comunidades virtuales tiene que ver con la búsqueda del intercambio de apoyos. Este planteamiento se remonta al concepto de “sentido de comunidad psicológica” propuesto por McMillan y Chavis (1986), el cual es definido como como un sentimiento de proximidad en el que los miembros se conciben como importantes entre sí y para el desarrollo grupal, sostenido por una “fe compartida” en que las necesidades de los miembros se satisfarán a través de su compromiso de estar juntos (Chavis & McMillan, 1986; como se cita en Wang & Khang, 2021).

De esta forma la camaradería o confianza en el apoyo mutuo funciona como un ensamblaje de comportamientos y actitudes positivas. En esa línea, López y Hedrich (2010), en un estudio con 128 estudiantes de secundaria, destacan el impacto del andamiaje y del trabajo en parejas en entornos virtuales para promover habilidades de autorregulación, lo cual anticipa la relevancia que puede tener el trabajo colaborativo en el desarrollo de estas competencias

Mc Millan y Chavis (1986, citados en Wang y Khang; 2021) proponen un modelo de cuatro dimensiones para evaluar las comunidades: la membresía, es decir, el sentido de pertenencia; la influencia, es decir, la capacidad de influir y de ser influenciado dentro de la comunidad; la integración y satisfacción de necesidades; y la conexión emocional compartida, generalmente basada en una historia común entre los miembros. Estas dimensiones han sido aplicadas al análisis de comunidades de estudio: Lee et al. (2020), por ejemplo, analizan perfiles de Studygramers a partir de la función que cumple la pertenencia a la comunidad para sus participantes, distinguiendo si dependen o no de la imagen del influencers para interactuar con los demás miembros, y revisando su grado de integración e implicación personal (Lee et al., 2020; Izquierdo y Gallardo, 2020; Tirado et al., 2008).

En la misma línea, Blanchard (2008) señala que dentro de una comunidad virtual surgen distintos niveles de participación, y que el sentimiento de comunidad depende del tipo, la significancia y la frecuencia de las interacciones. Blanchard (2008) distingue, además, entre miembros activos, quienes participan, opinan y aportan, y miembros pasivos, quienes solo observan o consumen recursos, señalando que ambos perfiles pueden formar parte de una misma comunidad y tener experiencias distintas entre sí. La influencia, en este marco, se expresa en cómo los usuarios moldean las normas de convivencia y el tono de la interacción de manera relativamente independiente en cada foro, chat o grupo.

Finalmente, un estudio centrado en el apoyo entre pares en entornos de estudio en línea señala que el apoyo emocional, evaluativo e informativo que brindan las comunidades virtuales puede reducir el aislamiento y mejorar significativamente el bienestar y el rendimiento académico (Hou et al., 2025). En sintonía con ello, Wang y Zhang (2021) sostienen que, antes de comprometerse voluntariamente con la colaboración, los estudiantes necesitan confiar unos en otros, tener una sensación de

calidez y pertenencia, así como compartir objetivos comunes y sentirse cerca unos de otros. Asimismo, Hou et al. (2025) también reporta que la camaradería entre miembros ser influyente en estados emocionales y en la motivación tanto intrínseca como extrínseca.

CAPÍTULO II: MÉTODOLOGÍA

En el presente capítulo se detalla la metodología empleada presentando el enfoque y el diseño de investigación adoptado, seguido de la caracterización de los participantes que formaron parte durante el estudio de la comunidad- Por último, se expondrán los cuidados éticos considerados, así como criterios de calidad que garantizaron el rigor de la investigación.

2.1. Enfoque y diseño de Investigación

En la educación virtual, aprender no es solo cuestión de conectarse a una plataforma y esperar que el aprendizaje se incorpore por sí solo. La autorregulación del aprendizaje juega un papel clave en este proceso, y de forma más notoria cuando estudiantes recurren a comunidades virtuales en plataformas que son parte de su cotidiano y son poco convencionales para estos fines. Por ello, resulta imprescindible optar por un enfoque cualitativo que nos permite sumergirnos en la experiencia subjetiva de sus miembros, entender qué significados asignan a su experiencia en relación con el canal, explorar cómo viven estos espacios de estudio y entender de qué manera influyen en la forma en que hacen frente a las demandas de la educación virtual (Izcara, 2014)

Si hay algo en lo que los expertos coinciden, es en que la autorregulación del aprendizaje implica un monitoreo constante y una revisión continua de la efectividad de las estrategias utilizadas. En tal sentido, es importante poder observar la percepción de los propios participantes sobre su propia gestión a raíz de su ingreso, así como a las estrategias y recursos empleados dentro de la plataforma (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite comprender la realidad en su forma más auténtica: tal como la viven y sienten sus protagonistas. Así, podemos adentrarnos en sus percepciones, emociones y procesos de pensamientos para captar la esencia de su experiencia. Al centrarnos en la experiencia subjetiva de los miembros, este enfoque permite delinear con mayor precisión el fenómeno de la autorregulación del aprendizaje y su desarrollo en entornos virtuales poco convencionales, como la plataforma Discord (Strauss y Cobin, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

En cuanto al diseño, se empleará un enfoque fenomenológico hermenéutico (también llamado interpretativo), una propuesta ideal para captar no solo lo que ocurre, sino que busca explorar, describir y comprender en profundidad las experiencias particulares tal cual fueron percibidas y comprendidas por quienes lo experimentan. En este caso, se trata de estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria, cuyas vivencias serán agrupadas para descubrir patrones, reflexiones y estrategias compartidas (Duque y Aristizábal, 2019; Fuster, 2019). De esta forma, este diseño permitirá hilar sus relatos con la revisión teórica, dando lugar a una visión global y profunda sobre cómo la comunidad influye en la forma en que regulan su propio aprendizaje.

2.2. Participantes

La presente investigación está conformada por estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria, quienes, mediante el uso de la aplicación Discord, se conectaron y compartieron sesiones de estudio durante la pandemia entre los periodos del 2020 y 2022. En ella, se empleó un muestreo no probabilístico e intencional, donde la selección de los participantes voluntarios no pretendió ser estadísticamente representativa de la población a estudiar más, sino que, bajo determinados criterios, se consideró la capacidad del entrevistado para proporcionar información relevante y valiosa sobre el objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

Por otra parte, el tamaño de la muestra se determinó a partir de la compresión del fenómeno de estudio, dando un total de ocho entrevistas. Al no ser prioritario la generalización de los resultados sino la comprensión profunda, se determinó el límite de entrevistas mediante la saturación de categorías (también llamado punto de saturación),

es decir, cuando dejan de aparecer nuevos conceptos, categorías o los contenidos se reiteraban entre los participantes dejando de aparecer información novedosa (Hernández, Fernández y Baptista, 2015; Izcara, 2014). Los criterios de elegibilidad se plantearon en base a la familiaridad con los recursos y recomendaciones brindada en una conversación informal con uno de los administradores del canal "Habla, ¿estudiamos?" en Discord.

Se estableció como criterio de inclusión que los participantes sean estudiantes universitarios para el momento de la entrevista, que tengan o hayan tenido una clasificación siendo miembros regulares del servidor y que se hayan integrado al canal siendo estudiantes preuniversitarios durante la pandemia. Asimismo, se estableció como condición que el participante hubiera cursado o estuviera cursando un mínimo de un periodo semestral en modalidad virtual durante el periodo de pandemia comprendido entre 2020 y 2022.

Como criterio de exclusión, se planteó que los participantes menores de edad cuyo rol sea de estudiantes escolares y técnicos. También quedan excluidos miembros "irregulares" o inactivos por un periodo de dos años anterior al momento de la entrevista, con el fin de poder cumplir con el periodo anteriormente señalado.

Con relación a ellos, se entrevistó a participantes del canal de ambos sexos, 4 varones y 4 mujeres, 3 de universidad públicas y 5 de universidades particulares. Los participantes tienen una edad entre los 18 y 25 años, estando entre el primer y 7mo ciclo de la carrera. Es importante señalar que, al momento de entrar, 7 de los 8 entran al canal para complementar su preparación para postular a alguna universidad nacional, todos los participantes fueron preuniversitarios y sus motivaciones estuvieron directamente relacionadas con su postulación.

Tabla 1

Características de las y los participantes

Participantes	Edad	Sexo	Ingreso al canal Discord	Tipo de universidad a la que postulaba
Entrevistado 1	20	M	2021	Nacional
Entrevistada 2	21	F	2020	Nacional
Entrevistada 3	19	F	2021	Nacional
Entrevistado 4	18	M	2021	Nacional
Entrevistado 5	25	M	2022	Nacional
Entrevistado 6	21	M	2022	Nacional
Entrevistado 7	18	F	2022	Privada
Entrevistada 8	19	F	2021	Nacional
Entrevistada 9	Sin fuentes	F	Sin fuentes	Se retiró

Nota: Esta tabla muestra las características de los participantes, así como los años de ingreso al canal de "Habla, ¿Estudiamos?" y las universidades a las cuales esperaban ingresar durante su época preuniversitaria dentro del canal.

Dado que, al momento de la entrevista, los y las participantes ya se encontraban cursando estudios universitarios, sus relatos sobre la etapa preuniversitaria tienen un carácter retrospectivo, con una distancia temporal de entre uno y tres años respecto a los hechos narrados. Esta condición implica la posibilidad de sesgos de memoria propios de los relatos retrospectivos (por ejemplo, reconstrucción o idealización de la experiencia, olvido de detalles específicos, o reinterpretación de los hechos a la luz de la trayectoria académica posterior). Para atender esta limitación, se privilegió un enfoque centrado en los significados atribuidos por los participantes más que en la exactitud factual de los eventos narrados; se emplearon preguntas de profundización que permitieron contrastar y precisar los relatos durante la propia entrevista; y, en la fase de análisis (ver apartado 2.6), se prestó especial atención a las convergencias y divergencias entre los distintos casos como una forma de contrastar la consistencia de los hallazgos.

2.3. Instrumentos de Recojo de Información

Para el recojo de información se construyó una ficha sociodemográfica (Anexo 2) con la finalidad de identificar a los participantes, características sociales y demográficas de los y las participantes dentro del Canal Discord "Habla, ¿estudiamos?".

En cuanto a la técnica se eligió la entrevista semiestructurada para recolectar información, planteando esta herramienta con esquema flexible que permite el abordaje de una serie de temas y preguntas que permitan la exportación profunda de creencias, emociones, conocimientos, actitudes y significados personales que experimentan los miembros de la comunidad.

Duque y Aristizábal (2019) la definen como un instrumento que, a pesar de estar estructurado en torno a una temática u objeto de estudio, propicia un diálogo entre investigadores y participantes que puede estimular la aparición de nuevas preguntas y áreas de exploración. Se trata de una estrategia idónea de recolección que permite un "acceso genuino" a las experiencias y visiones particulares de los participantes respecto a su ingreso y permanencia en la comunidad de estudio en Discord. En consecuencia, se desarrolló una guía de entrevista que agrupa las áreas de regulación del aprendizaje y sus fases, propuestas por Zimmerman et al. (2005) y Pintrich (2000) y consideradas en la revisión teórica. Esta revisión permitió el abordaje y descubrimiento de elementos teóricos y experienciales que dan cuenta de la autorregulación por medio del uso de estas alternativas.

La guía de entrevista (Anexo 4) fue sometida a la lectura de tres expertos en psicología educativa y psicopedagogía, a quienes se solicitó por correo electrónico su participación en la validación del instrumento. Tras aceptar, se les envió una copia de la guía de entrevista junto con una matriz de los objetivos de investigación. Los expertos evaluaron las preguntas —su formulación, reiteración y nivel de simplicidad— y formularon algunos pedidos y sugerencias de cambio, lo que permitió su corrección. Asimismo, se recibió como devolución de los expertos la evaluación formal de la guía de entrevista.

Tras hacer las correcciones correspondientes, se tomó contacto con tres usuarios que no pertenecen a la muestra final, pero son parte de una comunidad de estudio internacional de la comunidad virtual llamada “Estudia Conmigo” en Discord a los que, tras cotejar los criterios de inclusión, se contactó para concertar una hora para la aplicación de las preguntas. Las entrevistas tuvieron una duración entre los 30 y 45 minutos y fue realizada mediante la plataforma Zoom y llamada telefónica ante los problemas de red de algunos participantes. Después de aplicar la entrevista con tres

pilotos, se encontraron algunas correcciones, como la necesidad de desarrollar preguntas directas y de más fácil comprensión.

La última versión de la guía de preguntas consistió en 21 preguntas que abordan: motivaciones para ingreso al canal, continuidad, autorregulación del aprendizaje y recursos empleados a favor de la autogestión del estudio. Este instrumento podrá permitir la revisión del fenómeno como que son las comunidades de Estudia Conmigo.

2.4. Procedimiento del trabajo de campo

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se ingresó al canal de Discord "Habla, estudiamos" con el propósito de observar la dinámica del grupo y establecer contacto con posibles participantes. Como primer paso, se presentó en un foro virtual, expresando su interés en estudiar la comunidad y utilizar sus recursos como un miembro más. Luego, contactó al administrador del canal, quien autorizó la investigación y proporcionó orientación sobre el uso de herramientas y comandos. Para facilitar su identificación dentro de la comunidad, adoptó el alias "@tesistaestresada", lo que atrajo a algunos voluntarios, aunque en la mayoría de los casos fue necesario contactarlos directamente e invitarlos a participar.

Una vez integrada en la comunidad, se exploró los foros para identificar posibles entrevistados de acuerdo con los criterios de inclusión. Tras una primera selección, se realizaron ajustes metodológicos antes de proceder con la convocatoria.

Luego de elaborar la guía de entrevista, se inició el contacto individual con los participantes, evaluando previamente sus perfiles para asegurar que cumplieran con los requisitos establecidos. Se emplearon dos herramientas principales: la entrevista semiestructurada y la ficha sociodemográfica, ambas aplicadas de manera virtual.

En el primer contacto, se explicó el propósito de la investigación y se solicitó a cada voluntario su correo electrónico para el envío del consentimiento informado (Anexo 1). Antes de comenzar la entrevista y la grabación de la misma, se dedicaron unos minutos a leer el de consentimiento oral (Anexo 3), asegurando su comprensión. Posteriormente, antes de iniciar la grabación, se reiteró verbalmente el consentimiento y se confirmó su disposición a continuar con el estudio.

Las entrevistas, con una duración de 40 a 55 minutos, se realizaron de manera virtual y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Luego de la entrevista, cada participante completó la ficha sociodemográfica y fue recibida a través del medio acordado. Posteriormente, se transcribieron y analizaron los datos mediante el software ATLAS.ti, codificando y agrupando los contenidos relevantes para extraer conclusiones y responder a la pregunta de investigación.

Cabe señalar que, si bien los criterios de exclusión establecen que los participantes debían ser jóvenes universitarios, gran parte de los relatos recogidos hacen referencia a sus experiencias previas en el canal durante su preparación preuniversitaria, principalmente con miras a postular a universidades estatales.

2.5. Cuidados Éticos y Criterios de Calidad

Este estudio se apegó a lo señalado por los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta establecidos por la APA (2017), garantizando el respeto y la protección de los participantes y la comunidad involucrada.

En primer lugar, se respetaron los principios de beneficencia y no maleficencia, asegurando que la investigación no generara daños y procurara beneficios. Este estudio buscó comprender cómo los estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria autorregulan su aprendizaje, a partir de su experiencia en una comunidad de estudio en Discord, con el fin de mejorar estrategias educativas y proporcionar herramientas útiles para futuros estudiantes.

En segundo lugar, tomando el criterio de autonomía y respeto por la dignidad de las personas, se garantizó que la participación fuera voluntaria y basada en un consentimiento informado. Este consentimiento fue enviado a los correos de los participantes, detallando el uso de seudónimos, la grabación de entrevistas para su análisis y su posterior eliminación. Al inicio de cada entrevista, se revisó el consentimiento junto al participante para asegurarse de que comprendiera sus implicancias y su derecho a retirarse en cualquier momento. Además, se notificó que los participantes tenían la libertad de pausar la entrevista cuando lo consideran necesario o retirar su participación tanto durante como después de la entrevista.

En tercer lugar, se siguió el principio de justicia, asegurando un trato equitativo para todos los participantes. Se garantiza la confidencialidad de los datos y su uso exclusivo con fines académicos, sin favorecer ni perjudicar a ningún participante.

Finalmente, se respetó el principio de Integridad, actuando con transparencia y honestidad en todo el proceso. Las grabaciones almacenadas fueron anticipadas en el consentimiento y serán eliminadas conforme a lo establecido, asegurando el tratamiento responsable de la información y los participantes.

2.6. Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos, se utilizó el análisis temático como estrategia principal, siguiendo el enfoque de Braun y Clarke (2006). Este método permitió identificar, analizar y reportar patrones significativos dentro de la información recopilada.

El proceso de análisis se llevó a cabo de manera inductiva, es decir, sin partir de categorías predefinidas, permitiendo que los temas emergieran a partir de los datos. La codificación fue abierta, enfocándose en la identificación de unidades de significado dentro del discurso de los participantes. Posteriormente, estos códigos fueron organizados en categorías más amplias, buscando establecer conexiones entre ellos y generar una interpretación coherente de los hallazgos.

Para asegurar un análisis estructurado y visualmente accesible, se utilizó el software Atlas.ti como herramienta de apoyo. Con este programa, se elaboraron diagramas que permiten conectar los códigos y visualizar relaciones entre los temas emergentes.

Asimismo, siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006), el proceso de análisis inició con la familiarización con los datos, para lo cual se realizó la transcripción de las entrevistas y una lectura detallada, acompañada de una escucha activa de las grabaciones. Este paso permitió conocer en profundidad el contenido y comenzar a identificar patrones iniciales que permitieron la posterior generación de códigos iniciales, en la que se identificaron unidades de significado sin una estructura predefinida para permitir que los datos hablen por sí mismos.

A continuación, se realizó la búsqueda de temas, agrupando los códigos en categorías más amplias que reflejaban patrones significativos dentro del discurso de los participantes. Una vez identificados los temas preliminares, se llevó a cabo la revisión de los temas, evaluando su coherencia y pertinencia en relación con los objetivos del estudio. En esta etapa, algunos temas fueron refinados y reorganizados para garantizar su solidez conceptual. Después, se realizó la definición y denominación de los temas, asegurando que los nombres reflejaran fielmente el contenido de los datos y permitieran una interpretación clara de los hallazgos.

Finalmente, se llevó a cabo la producción del informe, estructurando el análisis con base en los temas identificados y utilizando citas de los participantes para respaldar la interpretación de los hallazgos. En este proceso, surgieron categorías como el *sentido de pertenencia*, las cuales se fueron refinando a medida que avanzaba el análisis. A pesar de que algunos hallazgos no coinciden completamente con las expectativas iniciales, la flexibilidad del análisis temático permitió identificar elementos emergentes relevantes dentro del discurso de los participantes.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En el presente capítulo se desarrollarán los hallazgos encontrados en las entrevistas en relación con los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes que participaron en la comunidad virtual de estudio llamado "Habla, ¿estudiamos?" durante su etapa preuniversitaria. A través de entrevistas semiestructuradas, se logró recopilar el uso de herramientas y el apoyo mutuo directo e indirecto entre participantes; los cuales arrojaron luz sobre sus experiencias en el contexto postpandemia.

Los resultados a presentar se organizarán en función a los objetivos de investigación, buscando explicar cómo los estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria autorregulan su aprendizaje a partir de una plataforma digital en el contexto post pandemia. Para ello, se abordarán tres ejes importantes: el primero, la motivación para unirse y mantenerse en el canal, segundo, el uso de Study With Me como estrategia de autorregulación y, por último, la utilidad del canal para el desarrollo de actividades académicas o de estudio, así como del momento de vida que los participantes estaban atravesando como postulantes a la universidad.

3.1.Motivación: No estar solo y estudiar en compañía

En este primer punto se observa que la motivación que llevó a los participantes a unirse y mantenerse en la comunidad de estudio fue la necesidad de no sentirse solos durante sus jornadas de estudio. Las experiencias compartidas en las entrevistas dan cuenta de cuánto este sentimiento de soledad se intensificó durante la pandemia, cuando se dio el distanciamiento social y la falta de interacción física con compañeros y profesores, lo cual significó para muchos una sensación de aislamiento. De esta forma,

gran parte de los participantes buscaron en el canal una forma de mitigar la soledad, encontrando en la presencia virtual de otros estudiantes un apoyo emocional y académico:

> […] Yo solía estudiar solo, al momento de estudiar en un salón de clases era como que más interacción, con muchas tareas, muchos compañeros y, cuando llegó la pandemia, es como que extrañas eso. No es lo mismo al momento estudiar tú solo. (Entrevistado 1)

> El hecho de estar encerrada con la pandemia y estar en cuarentena […] a mí me abrumaba. Quizá necesitaba de alguna manera compañía amigos con los que fuera a relacionarme […] yo me sentía un poco sola, me sentí un poco triste, [..]así entré al servidor. (Entrevistada 8)

Muchos participantes ingresaron al canal durante su preparación para el examen de admisión universitaria, buscando un espacio donde pudieran estudiar acompañados y compartir experiencias con otros que enfrentan desafíos similares. Para gran parte de ellos, la interacción social fue un factor clave para mantenerse motivados, especialmente cuando se sentían abrumados por la demandante carga académica o la incertidumbre del proceso de admisión.

De esta forma, algunos participantes mencionaron que el canal les permitió formar vínculos de amistad y compañerismo, lo que les ayudó a mantenerse enfocados y celebrar los avances académicos:

> De alguna u otra forma te llegas a acostumbrar al ambiente y como que sientes importante estudiar con amigos. [...]fue muy relevante porque conocí a gente que te motivaba y que quiere lo mismo que tú. Eso también influyó mucho en mí porque a veces cuando paraba solo como que con todo me distraía con juegos y esas cosas. (Entrevistado 1)

> Conocí a un amigo en el canal que se volvió mi mejor amigo. [...] nos volvimos mejores amigos y jugábamos o veíamos pelis o también estábamos y como que no era tan incómodo estudiar con alguien que no conoce tan bien comparado con una persona que ya conocía. [...] yo le contaba, por ejemplo, que era lo que quería hacer y si a veces me rendía mi amigo[...] era como que ese pequeño recordatorio y, aparte, el poder ingresar juntos (Entrevistada 2).

> Pues que esa comunidad me ha brindado lo que es un entorno de apoyo y compañerismo donde he interactuado con distintos estudiantes, ¿no? Que tienen metas similares a la mía. [...]ellos también me han brindado lo que es un ambiente colaborativo y esto me ha hecho mantenerme motivado. Y, pues esto ha sido fundamental, lo que es mi progreso académico. (Entrevistado 7)

No obstante, es la calidad de las interacciones y la formación de vínculos dentro del canal aquellos factores determinantes para que los participantes percibieran el canal como un espacio útil. Aquellos que lograron establecer conexiones significativas con otros miembros reportaron una mayor adherencia al canal y una mayor satisfacción con su experiencia siendo parte de él. Por el contrario, quienes no lograron formar vínculos cercanos o de intercambio utilizaron el canal principalmente como un recurso instrumental ligado con resolver dudas y obtener información.

> Y, pues, ahí conozco algunos que también, como somos ingeniería, entre nosotros nos ayudamos con informaciones con sugerencias de dónde comprar los materiales, ciertas cosas para un proyecto. Algunos de los del canal, también dejan ahí cosas como ensayos, [...], por ejemplo, me puede ayudar para hacer mi tesis. [el motivo para ingresar al canal] Fue para pedir consejos más que nada, ¿no? [...] A ver qué hay. (Entrevistado 5).

> A primera impresión se ve a un grupo que pensé que compartían [...], pero allá lo único que no me cuadra es el hecho que todos estén en silencio o sea yo entiendo que estés en silencio estudiando[...] hay gente que veo que en salas del mismo servidor envían archivos, anuncios, incluso videos de profesores que recomiendan y, bueno, eso creo que en partes como apoyo y así veía mayormente archivos. [...] Usaba el canal para más, más que nada, buscar información así y [...] crear un espacio pequeñito, sobre el que poner mis cosas, guardar mis cosas, algunos archivos. Algo interesante que veo por ahí, lo guarde. (Entrevistado 6)

Finalmente, respecto a la permanencia y retirada de los participantes, entre los entrevistados se presentaron motivaciones diversas. La mayoría reporta que este cambio estuvo asociado a transformaciones importantes en sus vidas, como son el ingreso a la universidad, la inserción en el mundo laboral o la retirada de personas con quienes compartían sesiones de estudio.

Algunos participantes mencionan como motivo de su retirada que, tras el ingreso a la universidad, sus responsabilidades académicas y sociales cambiaron, lo cual redujo su necesidad de utilizar el canal:

> Hace mucho tiempo no recordaba mi proceso de cuando no estaba en la universidad, entonces cuando ya ingresas pues solo te enfocas en la universidad y estar. [...] justo ahora que vivo sola y bastante cerca de la universidad, como que hacerte las comidas consumen mucho tiempo también y, aparte, los trabajos y el estudiar no te dejan, te alejan de bastante de los amigos que antes tenían Discord. (Entrevistada 2)

Otro participante que reportó un cambio importante como es el ingresar al mundo laboral, señala que sus prioridades cambiaron, así como el tiempo que inicialmente destinaba para estudiar dentro del canal disminuyó.

> Ha cambiado porque ahora estudio administración y marketing y aparte trabajo en mis horas libres. Entonces me parto mis tiempos de cuando encuentro. Prácticamente cuando no estoy ni en el trabajo ni tampoco tengo lo que se llama la Universidad, porque voy presencialmente. Mayormente ya por la virtualidad cuando estoy en casa, cómodo, cuando tengo todo a la mano, entonces me doy la libertad de entrar a Discord. (Entrevistado 5)

Estos cambios en la vida de los participantes incluyeron su percepción sobre la relevancia de estar o no en el canal. Para algunos, el canal perdió su relevancia una vez que lograron sus metas académicas iniciales, como ingresar a la universidad. Del mismo modo que la retirada de otros compañeros por motivos ligados con un cambio importante en su vida resultó un factor determinante de la disminución de su uso.

La desconexión con otros participantes es un motivo que influye sobre la progresiva desconexión de los participantes con el canal, algo que es usual cuando los usuarios ingresan a la universidad o dejan de frecuentar a sus compañeros del canal, disminuyendo su interés por persistir o de establecer nuevos vínculos:

> Había personas que en el canal no hablaban o no estudiaban, entonces a veces era como que perder el tiempo y yo ya me iba separando un poco de eso porque si en un principio mis amigos que hice en el canal sí estudiaban y estábamos, pero a veces ellos no entraban o lo hacían menos. (Entrevistada 3)

Mientras que, en otros casos, la separación de amistades significó la integración con gente desconocida del grupo, como le sucedió a la entrevistada 2, cuya amiga dentro del canal ingresó antes que ella:

> Y “me quedé”. Sí, me quedé sin compañera, entonces yo ya no entraba a los dúos, yo entraba a las salas de -creaba mis propias salas. Se puede crear salas con límites, yo ponía límites, ahí puedes poner límites como de 6 personas, 5 personas. Entonces, era así, y se empezaban a unir gente [...] Antes había salas más grandes y llegamos como a 15 o 20 personas a veces.

En relación con lo anteriormente descrito, los motivos de retirada de los participantes evidencian la utilidad íntimamente ligada con el contexto vital y/o

académico de los participantes. En la mayoría casos, es en el logro de la meta principal (el ingresar a la universidad), el cambio de responsabilidades y la desvinculación con otros miembros del canal los principales motivadores para reevaluar su permanencia. Esa decisión no solo refleja una autorregulación del entorno de aprendizaje al descartarse aquellas que ya no son funcionales, sino también certifica la función del canal como un andamio temporal

Este eje evidencia que la motivación para integrarse y permanecer en la comunidad no es meramente instrumental, sino que responde a una necesidad socioafectiva generada por el aislamiento propio de la pandemia. La búsqueda de compañía y el establecimiento de vínculos significativos operan como andamiajes motivacionales que sostienen la autorregulación, al ofrecer apoyo emocional y presión positiva. Sin embargo, la utilidad del canal se desvanece cuando cambian las metas vitales (ingreso a la universidad, trabajo) o se rompen los lazos sociales, lo que indica que la autorregulación del entorno de aprendizaje es dinámica y dependiente del contexto. De esta forma puede comprobarse que la plataforma digital no solo facilita estrategias cognitivas, sino que regula la dimensión afectiva y social del estudio, aspecto clave en la autorregulación durante la transición preuniversitaria.

3.2.Study With Me es una estrategia de autorregulación

El fenómeno Study With Me (SWM, Estudia conmigo en español) se presenta como una estrategia innovadora para la autorregulación del aprendizaje, especialmente en contextos de educación a distancia. En esta práctica los participantes encontraron una forma de estructurar sus sesiones de estudio, mantener la concentración y gestionar su tiempo de manera más efectiva. Aunque estas experiencias no constituyen como tal un proceso de autorregulación secuencial y explicito en los participantes, el análisis desde el modelo de fases de Zimmerman (2001) permite identificar cómo los estudiantes pusieron en práctica una red de estrategias interconectadas de planificación, ejecución y autorreflexión de manera flexible a lo largo de su experiencia.

De esta manera, es posible identificar la (i.) fase de planificación cuando se señalar que, al momento de elegir integrarse al canal, los participantes del canal establecen metas similares para sus sesiones de estudio:

> Creo que me planteé más que nada como el ya ingresar a la UNI. (Entrevistado 1).
>
> Cuando inició la pandemia ya no tenía las bibliotecas de la pre San Marcos y ya cuando entré a la pandemia, para poder motivarme a estudiar [...] en el canal yo estaba acompañada de estar con gente que estaba, por así decirlo, en lo mismo. (Entrevistada 2)
>
> Una amiga que también se estaba preparando para este para el pre me mandó, así como el link para que estudiemos juntas en este servidor y yo me uní. (Entrevistada 3)
>
> Mi objetivo era ingresar a la Universidad. (Entrevistado 4)
>
> Estaba, pues, en mi etapa preuniversitaria recuerdo que fue en un grupo WhatsApp en donde pasaron un link [...] entré y empecé con unos amigos. (Entrevistado 6)
>
> En ese entonces yo estaba postulando aún a una Universidad Nacional. Sentíamos que haces que ¿no? podía concentrarme. (Entrevistada 8)

De los testimonios expuestos y teniendo que al momento de ingresar del canal 7 de los 8 entrevistados estaba en una etapa preuniversitaria, una de las principales metas estaba relacionadas con lograr ingresar a la universidad, obtener una mejora del propio rendimiento y mantener la concentración en las sesiones de estudio.

Asimismo, fue otra de las metas establecidas la búsqueda el desarrollo académico y el poder recibir asistencia en la resolución de problemas lo que refleja a anticipación de estrategias de apoyo necesarias para la fase de ejecución:

> Cuando recibía problemas de matemática, física o razonamiento y como solo no podía, por eso mejor así en grupo [...] entre nosotros nos ayudamos (Entrevistado 5)
>
> Pues acá necesitaba lo que es conocer a personas que me pudieran aportar conocimientos en distintas materias [...] más conocimiento de lo que aporta lo que es la Universidad (Entrevistado 7)

Tras ello, en los testimonios se resaltó la relevancia del canal como un medio de la (ii.) ejecución de estrategias en favor de la autorregulación del aprendizaje por tratarse

de un espacio que motiva a los participantes a adecuarse a una dinámica de trabajo para estudiar. Los testimonios continuación, no solo reflejan el uso del uso del canal Study With Me como un soporte de actividades relacionadas con la autorregulación, se ilustra la interacción entre (i) la planificación previa al coordinar y (ii.) la ejecución al reunirse y establecer un monitoreo mutuo del progreso de cada uno, para mantenerse enfocados en sus metas académicas inicialmente planificadas:

> ¿Mi forma de estudiar?, pues, lo primero que hago es contactar a un compañero [del canal] y ambos ingresamos a un canal de voz, entendemos la cámara para supervisarnos el uno al otro y no estar holgazaneando durante lo que es el tiempo de estudio. [...] y si mi compañero sabía que estaba haciendo otra cosa, como jugando, distrayéndome con algo, pues me llegaba a llamar la atención (Entrevistado 7)

> [Para comenzar,] Yo más que todo en el canal veía las motivaciones de las personas en sus presentaciones había todo un paso, tienes que presentarte luego hay un canal de voz, luego cuando entrabas prendes la cámara y se hacía más grupales [...] las videollamadas que no hablabas eran simplemente al prender tu cámara y sentir que no estabas para distraerte, que tenías que concentrarte, como todos. [...] Me ayudo creo en la división del tiempo, yo me hice un horario solamente para poder dedicarle tiempo a mis amigos Discord (Entrevistada 2)

> Mmm, antes venía, o sea, tenía mi horario de qué hora a qué hora me unía, a las 5 pm cuando estaba la "pre". Nos podíamos [decir]: "ya vamos a estudiar desde las 5pm", porque gente salía del pre, desde 5pm nos quedamos hasta las 12:00 h de la noche y así literal de lunes a viernes, sábado de 22:00 h de la noche. (Entrevistada 3)

De esta forma, al integrarse al canal, muchos de los estudiantes se adecuaron a la dinámica del servidor, lo que permitió transformar sus decisiones en acciones concretas Lo cual incluyó acciones como justar sus horarios para participar en las sesiones de pareja o grupales, como se menciona en las Entrevistadas 2 y 3, como también recibir recordatorios y supervisión por parte de sus compañeros de estudio, tal y como señala el Entrevistado 7.

El uso de herramientas como la cámara, compartir pantalla con otros y las salas de estudio virtuales permitió a los participantes ejercer un control ambiental a través de la creación de un entorno de estudio estructurado y colaborativo. La presencia de otros estudiantes actuó como un motivador para sus propias responsabilidades académicas,

generando un ambiente de presión positiva que ayudó a evitar distracciones y mantener un ritmo constante de estudio.

> Es encender tu cámara en una sala dentro de Discord. Entras a un canal y prendes tu cámara a un canal donde más o menos hablas con los chicos que conoces ahí en Discord, mayormente es sin hablar haciendo tus actividades. (Entrevistado 1)

> Si yo entro como creo una sala y comparto mi pantalla que estoy con un pomodoro y pues la gente que se une lo pone mi pantalla y también le va y lo pueden poner cosas de su pantalla y estudiamos juntos. (Entrevistada 3)

Además, muchos participantes adoptaron técnicas con el Método Pomodoro para organizar su tiempo y mejorar su productividad. Asimismo, se emplearon los foros de preguntas y discusiones grupales donde los participantes podían resolver sus dudas, compartir materiales, datos y recibir retroalimentación de otros estudiantes. Estos foros fueron también destinados como medio para recibir consejos previos a las fechas del Examen de Admisión y, en algunos casos, tener apoyo de profesores que, de forma promocional, colaboraban dentro del canal.

> En todo caso las herramientas más frecuentes que usaba en sí eran la biblioteca y también había un canal de ayuda donde podías poner tus problemas y había alguien que podía irlos a resolver esos problemas (Entrevistada 2)

> A veces en esta comunidad existen profesores conocidos de los administradores o gente de la carrera que promociona sus servicios, si les pides te suele ayudar de forma gratuita y lo vi muy importante por su lado en esa comunidad. (Entrevistado 1)

> Y ahí pues ahí conozco algunos que también es como somos ingeniería entre nosotros nos ayudamos. Informaciones con sugerencias del tipo “Oye, ¿dónde comprar ciertas cosas para un proyecto? y “Ahí te aviso” […], por eso ya no estás tan solo o despistado. Más que nada (estoy) por los consejos que te dan algunos. (Entrevistado 5)

> Me acuerdo de que hacían este como seminarios […] o había un apartado de “Radio-Podcast”. […] llamaban a estudiantes del canal que ya habían ingresado, como por ejemplo hay una chica “crónicas” que es conocida de psicología […] estos conocidos que son como influencers del estudio, y era así y hablaban días antes del examen como dando recomendaciones (a los que estaban postulando. (Entrevistada 3)

Más allá de las estrategias de control ambiental y planificación, los recursos del canal

Facilitaron un apoyo que trascendió a lo académico, incidiendo directamente en la dimensión emocional de los estudiantes. Aunque, anteriormente menciona el monitoreo mutuo durante las sesiones de estudio para cumplir con las sesiones de estudio, también existía un monitoreo emocional:

> Si a veces me rendía mi amigo estaba ahí y me hacía recordar lo que lo que ya yo le había dicho y era como que ese pequeño recordatorio y aparte de poder ingresar juntos (Entrevistada 2)

> Una vez que yo ya ingresé a la universidad en compañía con mis amigos del Discord, pienso que ahora es conocer gente también y ahora lo que quiero es solo ayudar algunos amigos que postulan desde Discord y cuando estoy aquí hablamos. (Entrevistado 1)

> Necesitaba de alguna manera compañía amigos con los que fuera a relacionarme, ¿no?, y ¿no? solamente está sentada en viendo el monitor. Y, pues eso fue mi motivación, yo me sentía un poco sola, me sentí un poco triste, abrumada y todo eso y pues así entré al servidor. (Entrevistada 8)

Siendo el componente afectivo y la sensación de pertenencia emergen, por tanto, como factores de gran relevancia en la autorregulación del aprendizaje, permitiendo la motivación y el compromiso.

En relación con ello, se observa que, aunque no sigan explícitamente un modelo secuencial de autorregulación, la plataforma digital, actúa como un dispositivo estructurante que externaliza funciones reguladoras (recordatorios, salas virtuales para concentrase, supervisión, organización temporal) que los estudiantes internalizan progresivamente. El hallazgo aporta al objetivo general al mostrar que el SWM, en comunidad, no es una simple técnica de productividad, sino un sistema de co-regulación que entrena a los estudiantes en el uso de herramientas digitales y estrategias metacognitivas, especialmente valioso en un contexto de pandemia donde el estudio autónomo se ha vuelto predominante.

3.3.Study With Me como estrategia útil para concentrarse

Vemos de esta forma que el trinomio del Study With Me, cámara prendida, compartir pantalla y el control del tiempo con el método Pomodoro compone un entorno adecuado para que los miembros puedan concentrarse y ser productivos durante sus sesiones de estudio a través de un **entorno estructurado** y **colaborativo**. Muchos participantes destacaron el uso de la cámara y el compartir pantalla las cuales ayudaron a mantenerse enfocados bajo la impresión de estar siendo observados, lo que les impedía distraerse.

> Cuando compartía mi pantalla, sentía que no podía distraerme porque sabía que otros me estaban viendo. Eso me ayudaba a mantenerme enfocado (Entrevistada 3).

> Ver a mis amigos estudiando me motivaba a hacer lo mismo. Era como una competencia sana (Entrevistado 6).

Además, la interacción con otros miembros del canal les permitió intercambiar recursos y estrategias de estudio, lo que enriqueció su experiencia de aprendizaje. Los foros de preguntas, las dinámicas grupales y las discusiones entre miembros fueron espacios donde los participantes pudieron resolver dudas, incrementar su motivación para conectarse a estudiar, compartir materiales y recibir retroalimentación de otros postulantes y, en algunos casos, de profesores y estudiantes de la carrera:

> Usaba el foro para preguntar sobre problemas matemáticos. A veces subía una foto del ejercicio y pedía ayuda (Entrevistado 5).

> El foro de preguntas fue muy útil. Había profesores y estudiantes avanzados que te ayudaban de forma gratuita (Entrevistado 1).

> Cuando más horas estabas en como conectado en una sala, ¿no? ahí creo que ranking, un ranking de puestos y me acuerdo que dos veces de esas 3 veces, y una vez me dieron como me dieron dinero de verdad con el que me compré un pollo a la brasa con eso. Me dieron dinero, o sea también como "queremos servirte motivada", no solo como que estar en el Server como que a estudiar y ¿eso? Mmm, bueno, amé ese ranking, un ranking. (Entrevistada 3)

Sin embargo, como anteriormente se reportó, la calidad de las interacciones y la formación de vínculos dentro del canal fueron factores clave para que los participantes percibieran el SWM como una estrategia útil. Aquellos que lograron establecer conexiones significativas con otros miembros reportaron una mayor adherencia al canal y una mayor satisfacción con su experiencia. Por otro lado, quienes no lograron formar vínculos cercanos utilizaron el canal principalmente como un recurso instrumental para resolver dudas y obtener información.

En relación con ello, podría decirse que los mecanismos concretos que hacen de la comunidad Study With Me una herramienta eficaz para la concentración: la sensación de ser observado (efecto espejo), el uso combinado de cámara, pantalla compartida y Pomodoro, y la disponibilidad de foros de ayuda. Estos elementos favorecen un control atencional y ambiental que mitiga las distracciones propias del estudio en casa. No obstante, rescatando los testimonios, la utilidad percibida depende nuevamente de la calidad de las interacciones: quienes logran vínculos significativos obtienen mayor beneficio, mientras que quienes usan el canal de forma meramente instrumental reportan una utilidad más limitada. Este hallazgo permite especificar qué condiciones hacen efectiva la plataforma para la autorregulación (presencia social, feedback, estructura temporal), destacando que, para los participantes, la tecnología por sí sola no basta; es el diseño social del espacio lo que potencia su impacto en la concentración y el rendimiento.

3.4.El preuniversitario: Entre la educación secundaria y la experiencia universitaria

En primer lugar, el análisis y la agrupación de las características observadas en la población permitió identificar un periodo particular con una perspectiva y problemáticas únicas: la etapa preuniversitaria. Esta fase se articula y define en los testimonios a través de las creencias y decisiones que acompañaron su proceso de postulación, lo que brinda una perspectiva sobre aquellos pensamientos que reforzaron algunas decisiones en pro del ingreso a la universidad.

Antes de abordar os hallazgos particulares de la etapa preuniversitaria, es importante observar que uno de los participantes, al momento de invitarles a hacer una mirada retrospectiva con respecto al momento de la postulación, pensaban en la etapa

anterior, la escolaridad, en dónde existe una concepción de uno mismo con ciertos aciertos y dificultades

> Al día de hoy jamás pensaba tal vez estar en una carrera muy exigente en sí […], nadie creía que yo les pudiera estar en una carrera, porque yo en el colegio tanto no fui un alumno ejemplar, la verdad, pero en la actualidad se podría decir que soy mucho mejor que tal vez ese niño que se acaban otras reprobadas o que repitió de curso en verano y que en la actualidad tiene el beneficio de estar en una Universidad (Entrevistado 7)

El testimonio del *Entrevistado 7* da cuenta de la propia exigencia experimentada al momento de postular y en el momento de la entrevista, una revisión de las capacidades adquiridas con el tiempo y, al mismo tiempo, la influencia de experiencias negativas previas como bajos resultados durante la escolaridad o la subestimación de las propias capacidades por el entorno; aspectos influyentes que componen la narrativa del participante sobre su etapa preuniversitaria, pudiendo ser ésta etapa una forma de reivindicación frente a las dificultades escolares previas.

Por otra parte, en lo que respecta a las motivaciones para ingresar al canal, algunas características asociadas vienen relacionadas con la oportunidad de poder estudiar acompañado y enfocado, además de las creencias entorno a los que significa, ese momento en su vida, el de postular a una universidad:

> Postular es como que es un proceso largo ya que implica muchas cosas implica dejar tiempos libres, mayormente, dejar de ir a salidas, fiestas o fiestas familiares o aparte a amistades. Entonces conocer a alguien que es que pasaba por lo mismo era, se sentía bien, entonces es como que recordar eso y recordar los tiempos libres de ver películas y o sea esa distracción que tenían. (Entrevistada 2)

> La acción que tomé frente a ellos [los distractores] fue que el primero de la PlayStation [consola de videojuegos] con la que jugaba con mis amigos, la dejé y deshabilité, porque sí o sí, me fue un gasto de tiempo. […] esto del servidor que me ayudó también demasiado con lo que es el estar enfocado y presente en el estudio. Y, pues no molestar a también, por ejemplo, si mi compañero había que estaba haciendo otra cosa, como jugando, distrayéndome con algo, pues me llega a llamar la atención y se perdería la concentración de él y obviamente le molestaba, ¿no? (Entrevistado 7)

El testimonio de los entrevistados da cuenta de algo aparentemente frecuente entre los postulantes: el sacrificio, la búsqueda del perfeccionismo, el aplazamiento de actividades de disfrute, el autoaislamiento en favor de un mejor resultado en el proceso de postulación, el descarte de amistades; buscando mitigar las distracciones:

> Esto fue el caso de mi amigo que me empezó a contar que hace tiempo no lograba hablar con una persona porque él no quería más que todo sino no porque no pudiera sino porque no quería, porque sabía que se iba a distraer para ingresar a San Marcos, entonces él no quería eso, él quería como que una amistad para un "balance" y justamente yo igual. Entonces paso eso de que de que nos hicimos muy buenos amigos. (Entrevistada 2)

> Obviamente uno se sabe cuándo sabe que está ahí retrocediendo o dejándose llevar por algunas "malas influencias" sabe que está mal y también siente pena por, por ejemplo, si un amigo te dice que en vez de estudiar y dice "vamos a jugar" o algo así o me distrae de mi hora de estudio, pues lamentablemente tendría que abandonarlo a él y su hora de juegos porque es mejor estudio y sí o sí tengo que estudiar en ese tiempo. (Entrevistado 7)

Asimismo, es innegable la relevancia de la pandemia para que algunos se mantuvieran dentro del canal, no obstante, vemos que en algunos casos el deseo de no distraerse resultaba para algunos más importantes que mantener el contacto que para otros. Siento este el motivo por el cual la *Entrevistada 2* comenta que decide disminuir el uso del canal y obviar las interacciones casuales priorizando el estudio en solitario, mientras que en el *Entrevistado 1* prima más la búsqueda de cercanía ante el aislamiento social:

> Entonces como ya pasó lo de la pandemia estuve los tres años en casa y, literalmente, no salía, entonces había personas que en el canal no hablaban o no estudiaban, entonces a veces era como que perder el tiempo y yo ya me iba separando un poco de eso porque si en un principio mis amigos que hice en el canal sí estudiaban y estudiábamos, pero a veces ellos no se entraban porque ellos hacían hacía sus cosas fuera y yo siempre estaba en casa. Así que bueno dije, voy a seguir estudiando por mi cuenta y ya como que poco a poco comencé a hacer más autónoma en ese sentido de yo repasar y hacerme preguntas ya dejando de lado lo que decía, pero igual me sirvió bastante (Entrevistada 2)

> Yo solía estudiar solo, al momento de estudiar en un salón de clases era como que más interacción, con muchas tareas, muchos compañeros y, cuando llegó la pandemia, es como que siente cierta compañía, extrañas eso y no es lo mismo al momento estudiar tú solo. (Entrevistado 1)

> Ah haz eso no recuerdo bien, pero creo que. Allá porque hasta acá resolvíamos en grupo así problemas así de matemáticas y física. De todos y entre todos nos apoyamos por. Y me parece chévere por hacer Ah ya mejor para que alguien me ayude que estar haciendo notas solo. (Entrevistado 5)

De esta forma vemos dos tipos de aislamiento en los postulantes: el aislamiento voluntario, relacionado con una alternativa de control ambiental para minorizar las distracciones y, por el otro lado, el aislamiento involuntario o contextual, en el cual período de distanciamiento social impone por sobre la gestión del estudiante preuniversitario. Es notorio señalar que, en testimonios anteriormente señalados colocan al aislamiento como estrategia en favor de la concentración y del mismo modo reconocer que en cualquiera de sus formas, puede traer consecuencias negativas:

> ¿cómo me sentía?, yo a veces bueno todo ese proyecto yo la verdad no tenía pareja, entonces esos avances y retrocesos como que yo lo celebraba, tal vez con mis amigos o yo misma. Siento que sí iba avanzando cada examen mi puntaje subía mayormente era porque no sabía sino porque yo era muy nerviosa. Bueno sigo siendo nerviosa, pero era como que sabía poco a poco esos nervios iban yendo y luego esos retrocesos que yo tenía simplemente no los contaba me aislaba mayormente, me aíslo cuando estoy como que mal siento que no lo estoy haciendo las cosas bien, pero la verdad es que siempre tenía amigos que han sacado de ahí me han acompañado ahí y me han aconsejado. (Entrevistada 2)

Otro aspecto presente en los testimonios son los diferentes perfiles de autoexigencia que atraviesan la experiencia preuniversitaria:

> Pues siempre me ponía a pensar y confiaba siempre en mí mismo y decía que en algún momento iba a lograr y eso es lo que ya se me daría…que sí ingresaría, ¿no? (Entrevistado 1)

> Claro, no debo fallarme a mí mismo. Sí me propongo algo, lo cumplo y si no lo cumplo me siento fatal por fallarme a mí mismo y. Y, pues no quiero tener ese sentimiento de. De culpa diría yo de culpa. (Entrevistado 7)

En los testimonios de los participantes se identificó una autoexigencia constante, aunque con matices. Algunos estudiantes expresaron una autoexigencia flexible, asumiendo el error como parte del proceso de aprendizaje, mientras otros evidenciaron una autoexigencia estricta, en la que el incumplimiento de metas genera sentimientos de culpa o malestar emocional.

Junto a estas formas de exigencia personal, varios participantes destacaron la influencia de familia y amistades dentro o fuera del canal como fuente de apoyo y motivación para perseverar, lo que refuerza factores externos de regulación del estudio significativos para los estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria.

> ¿Mi entorno? Más que nada mi familia porque me motivaban a que debo seguir a que no debo rendirme y que en algún momento yo lo lograría (Entrevistado 1)

> Me ha apoyado más que nada de mi familia que le comento se siente bien hablar de mis temas académicos el tema de mi preparación Sí está muy bueno la verdad (Entrevistado 6)

No obstante, la preparación preuniversitaria también podía verse afectada por fuentes de estrés y tensiones externas, siendo el entorno familiar un entorno de especial relevancia. Esto se observa cuando se pregunta sobre elementos motivadores y distractores, en los cuales se mencionan cómo algunas creencias y comportamientos familiares influían en su aproximación a las metas:

> También estaban los problemas familiares que, en los problemas familiares, fue, si hubo, hubo por ahí un choque entre mis objetivos. […] sólo tomé riendas de ello y tuve que seguir para adelante y con la misma visión que tenían mis padres, que era de poder seguir progresando (Entrevistado 4)

> En gran parte de mis padres, mis padres son divorciados y vengo de un hogar muy incómodo […] había una situación tensa y además como yo siempre he tenido bajas defensas sentía que no me podía enfermar con esa carga emocional. Así que decidí mudarme con mi papá […] debía seguí ahí porque tenía tranquilidad (Entrevistada 2)

Estos relatos evidencian la relevancia del contexto familiar, el cual puede operar como un nexo de apoyo emocional o, por el contrario, representar un desafío personal adicional para los postulantes. Quienes se enfrentan a dificultades o no cumplen con las expectativas externas terminan requiriendo un esfuerzo suplementario para mantener el enfoque en sus objetivos académicos.

Este eje pone de relieve que la etapa preuniversitaria no es un mero tránsito académico, sino un periodo de alta exigencia emocional y autoexigencia, donde los estudiantes enfrentan tensiones entre el aislamiento voluntario (para evitar distracciones) y el aislamiento involuntario (impuesto por la pandemia). En este sentido, la plataforma

digital se convierte en un espacio que media entre estas fuerzas: ofrece compañía sin los riesgos de la interacción social presencial, pero también puede reforzar el autoaislamiento cuando el foco es exclusivamente el rendimiento.

Asimismo, el contexto familiar y las creencias sobre la capacidad personal emergen como factores que modulan la autorregulación. Este hallazgo permite notar que la etapa preuniversitaria puede llegar a ser un momento vital crítico y que las estrategias digitales de estudio no se implementan en el vacío, sino que están atravesadas por narrativas identitarias, expectativas externas y gestión emocional, aspectos que deben considerarse para entender plenamente cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje en esta transición.

3.5. Transferencia y persistencia de estrategias digitales

Por otra parte, un hallazgo distinto revela la permanencia y transferencia de los recursos descubiertos en el canal. Algunos entrevistados manifiestan aún utilizar aquellas estrategias digitales para promover su concentración y rendir en su vida académica actual:

> Mmm, ahora no uso mucho los *bots*. Solo uso sus salas, pero compartir pantalla y como para hablar con compañeros de estudio del server. (Entrevistada 3)

> Las herramientas que mayormente uso es el contador al tiempo del Discord, el Discord o las clásicas notas, también incluso mi celular y dentro de. Muchas más herramientas que también son digitales. (Entrevistado 4)

> Claro, sobre todo uso Discord uso el meet. Yo, más que nada, para estudiar en compañía, para hablar para conversar. (Entrevistado 1)

> El canal de voz, que hablo con los amigos o compañeros de estudio, estar eh cara a cara o bueno, cámara con cámara ¿no? Lo que es la supervisión entre ambos, y ha sido muy buena la presión que uno siente cuando lo está mirando el otro y también el deseo de no querer ser un estorbo para la otra persona. También lo que es el canal de voz, el canal del texto que ha servido mucho para lo que es este el cambio de información. (Entrevistado 7)

En los testimonios expuestos se observa que el valor de la plataforma más allá que recibir un monitoreo de un compañero virtual. La experiencia de ser parte del canal en los participantes demuestra facilitar la adquisición de todo un repertorio herramientas

y estrategias útiles para la autorregulación, las cuales son transferidas y aplicadas por los participantes a otros espacios digitales y a su vida académica posterior.

Con todo ello, podría establecerse que, en algunos casos, cuando se ha encontrado un soporte, el valor de la comunidad trasciende el periodo preuniversitario: las herramientas y estrategias aprendidas (uso de Discord, salas de estudio, supervisión mutua, organización temporal) se transfieren y adaptan a la vida universitaria y laboral de los participantes. Esto sugiere que la experiencia en el canal no solo cumplió una función de apoyo coyuntural, sino que, en algunos casos, cuando éstas fueron experiencias significativas para los participantes, promovió el desarrollo de competencias autorregulatorias duraderas, internalizadas como repertorio personal. Por lo cual, cuando se usa de manera continuada y con acompañamiento social, los canales pueden fomentar una autorregulación más allá de una solución temporal para la soledad del estudio en pandemia.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Como se estableció anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo general analizar cómo los estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria autorregulan su aprendizaje mediante el uso de plataformas digitales, con especial atención al uso de comunidades virtuales destinadas a reforzar las sesiones de estudio. Para ello, se plantearon los dos siguientes objetivos específicos: (1) Identificar las percepciones de los participantes sobre su propia gestión del aprendizaje a raíz de su ingreso a una comunidad de estudio virtual la plataforma de Discord; y (2) Comprender las experiencias de los miembros en relación con las estrategias y recursos empleados para autogestionar su aprendizaje en contextos de educación virtual.

4.1. Caracterización del preuniversitario y contexto emergente

En coherencia con el enfoque cualitativo de la presente investigación, resulta pertinente anticipar algunos hallazgos sobre la población para comprender la experiencia subjetiva y gestión de los participantes con respecto a su aprendizaje (Izcara, 2014).

Si hay algo en lo que los relatos coinciden, es en que, al momento de ingresar al canal, los participantes se enfrentaron a una etapa que combina una exigencia académica para el examen de ingreso con los desafíos emocionales propios de la pandemia y de la transición entre la escolaridad y la vida universitaria, además de la incertidumbre sobre el futuro que significa postular a la universidad.

Meza (2016), dando explicación a la experiencia de los entrevistados, reafirmaría que la experiencia del postulante preuniversitario está mucho más lejos de ser académica, siendo un ecosistema complejo en el cual convergen presiones sociales,

transiciones vitales y desafíos emocionales. Asimismo, vemos por los testimonios que este contexto se ve agravado por el contexto de pandemia, en el cual la búsqueda de un compañero de estudio virtual se vio intensificada por los sentimientos de aislamiento e incertidumbre sobre la vida misma que imponía el distanciamiento social obligatorio. Por lo cual, lejos de ser exclusivamente un espacio de estudio, el uso de la comunidad se constituyó como una especie de estrategia colectiva de afrontamiento siendo un refugio donde la presión por el rendimiento y los efectos del *aislamiento contextual* podía ser compartida y, como consecuencia, más llevadera.

4.2. Autorregulación con rostro humano

En relación con ello, la práctica "Study With Me" revela una dimensión profundamente humana en la autorregulación, la contiene los tres propósitos que tiene la autorregulación bajo la óptica de Boekaerts (2011) y que se pueden encontrar en consonancia con las motivaciones de los participantes para ingresar y mantener su participación.

El primer propósito de la autorregulación es el estudiante se encuentre en búsqueda constante de ampliar sus conocimientos y habilidades, lo cual es posible entenderlo en el uso de recursos digitales como foros y el intercambio de materiales para cotejar o corregir información. En cuanto al segundo propósito de la autorregulación, el cual comprende que el estudiante procure la protección del compromiso que tiene con la actividad académica, que constituye, en este caso, aquellas acciones digitales que refuerzan la constancia, como son la presión positiva que constituye usar la cámara y dar seguimiento mutuo a las metas.

Finalmente, puntualizando en que un tercer propósito que tiene la autorregulación es la prevención de amenazas y daños a uno mismo, podemos ver que la necesidad de ingresar al canal también constituyó una medida para prevenir las amenazas al propio bienestar desde un nivel psicosocial, comprendidos en los sentimientos de soledad y desmotivación anteriormente señalados (Boekaerts, 2011; Panadero, 2017).

Como consecuencia, podemos ver cómo la autorregulación del aprendizaje desde la mirada de Boekaerts permite hacer una revisión sensible y profunda de factores

particulares. Esta perspectiva brinda una complejidad al análisis de las estrategias aplicadas por los participantes, entendiendo el uso de éstas como una expresión de su identidad como preuniversitarios en consonancia los estados emocionales particulares que les atraviesa, así como la expresión de aquellos significados sociales comunes que encontramos en los testimonios.

4.3. La reconstrucción de la identidad académica y metas de crecimiento

Por otra parte, es notorio que para los participantes la etapa preuniversitaria constituyó más que un periodo en sus vidas, fue un periodo de profunda revisión identitaria, en el cual no solo se preparaban para el examen sino renegociaban su autoconcepto académico. Es decir, en el ejercicio del estudiante de identificarse como un buen o mal estudiante en la época escolar o "sentirse preparado o estancado" durante el proceso de postulación influye en la motivación de los participantes, así como la mirada que tiene de sí mismos y sus capacidades. Por ello, las decisiones identificadas en los entrevistados como son: el sacrificio, la búsqueda del perfeccionismo, el aplazamiento de actividades de disfrute, el autoaislamiento deliberado en favor de un mejor resultado en el proceso de postulación y el descarte de amistades; todos ellos en su recurrencia constituyen ideales entre los postulantes que impactan en su manera de verse y de afrontar la demanda académica.

Vemos esto verbalizado, por ejemplo, en la experiencia de uno de los participantes, quien, al momento de reflexionar sobre su proceso de postulación en el canal, también refiere a la etapa de la escolaridad para observar aciertos, dificultades y las carencias procedentes de esa etapa anterior, siendo combustible para reafirmar su propia mejoría. Esto es lo que señalaría Boekaerts (2011) y Aiquipa (2024) sobre la centralidad que tiene la revisión de percepciones y creencias para promover la autoeficacia mediante la toma de consciencia y el establecimiento de ajustes y cambios en el comportamiento.

De esta forma es comprensible que la comunidad virtual constituye un escenario en el que fue reconstruir la propia vivencia en compañía de otros compañeros de estudio, al interactuar con pares que comparten sus metas y vivencias, los participantes encontraron un espacio para explorar y afirmar una identidad académica, algunos

inclusive sintiéndose reafirmados en estar construyendo una nueva identidad como "estudiantes serios". Todo ello también reafirma lo por Erikson (1969). Erikson en su teoría psicosocial cuando aborda la importancia de la pertenencia a un grupo de pares para la autoafirmación de la propia identidad, la seguridad y la exploración de metas personales. Por lo cual, podemos observar que la dinámica de la comunidad virtual fue un espacio donde estas necesidades de pertenencia a algún lugar, con algún rol, pueden verse articulada con la autorregulación del aprendizaje.

Otro aspecto resaltante en los entrevistados, como parte de esta fase, es la presión por el rendimiento, la cual se evidencia en las distintas formas de autoexigencia que atraviesan los testimonios de los entrevistados. En ellos se observan tanto posturas flexibles, en donde el error es visto como un aprendizaje; así como aproximaciones más estrictas en donde incumplir o fallar puede generar sentimientos de culpa, malestar o decepción. Ello lo podemos ver explicado por Salas (2024) quien argumenta la paradójico que puede resultar la importancia que se le da al rendimiento en pruebas memorísticas por sobre el sentido crítico y sus herramientas necesarias para afrontar retos y dificultades académicas, teniendo como consecuencia entorno que resulta exasperante y altamente demandante en el estudiante, quien puede verse desregulado por el cansancio o desnivelado en la vida académica por la dificultad para trasladar información.

4.4. Estrategias y recursos académicos

Con respecto a la relación con las estrategias y recursos empleados para autogestionar su aprendizaje en contextos de educación virtual, se identificó que el uso de los canales de voz, los foros de consulta, la participación a concursos dentro del canal, la biblioteca compartida y el apoyo emocional brindado fueron imprescindibles para reforzar los procesos de autorregulación del aprendizaje. Estas herramientas de control ambiental, no solo facilitaron la organización y el monitoreo de las metas, sino que conforma un entorno de acompañamiento que sostuvo la motivación de buena parte de los participantes durante su proceso de postulación.

Con respecto al primer objetivo específico, los resultados revelan que la percepción predominante entre los participantes: la gestión del aprendizaje es concebida como un proceso socioafectivo antes que puramente cognitivo. Como es mencionado al

principio, la comunidad virtual estudiada surge como una alternativa significativa al responder a una necesidad afectivo-motivacional exacerbada del estudiante por el distanciamiento social que trajo la pandemia, sensaciones con respecto al aislamiento anticipadas por Cahuana (2021) y Vilela et al. (2022). Por otra parte, si bien los testimonios dan a entender un tipo de aislamiento social voluntario como una estrategia frecuente entre los postulantes en circunstancias normales, este se vio drásticamente incrementado en la crisis sanitaria.

Por lo cual, resulta notoria que la motivación principal para integrarse a la comunidad no es académica en su origen, sino emocional: buscar un espacio para contrarrestar la soledad, la tristeza y el aislamiento reforzado por medidas de seguridad. Este hallazgo profundiza otro aspecto también propuesto por Boekaerts (2011; citado en Villarzú, 2025) quien establece que en contextos de crisis se ven priorizadas de metas ligadas con el bienestar por sobre la ligada con el crecimiento siendo un aspecto que se ve corroborado en la totalidad de los participantes al buscar cubrir necesidades emocionales. Es decir, aunque los participantes encontraron su motivación en una meta ligada con el crecimiento como es aprobar el examen de ingreso a la universidad o reforzar conocimientos, las motivaciones más profundas de la gran mayoría se anclaban en las metas de bienestar ligadas con la regulación emocional y la autodefensa psicológica, relacionadas con los factores anteriormente señalados: los sentimientos que trae el aislamiento social, la necesidad de reforzar alguna capacidad para la preparación del examen y la próxima postulación a la universidad.

En cuanto al rol socioafectivo, este se ve matizados por los distintos niveles de participación. La presente investigación demuestra que al analizar los grados de interacción es posible determinar el compromiso, la efectividad y el sentido de pertenecía en los relatos de los participantes. Ante ello, se observó que los participantes más activos en las dinámicas del canal y salas de estudio reportaron un mayor uso, satisfacción y sentido de pertenencia en contraste con aquellos que tuvieron una actividad más pasiva y de acercamientos silenciosos.

Ahora bien, si bien Mc Millan y Chavis (1986, citados en Wang y Kang, 2021) proponen que la conexión emocional basada en una historia común es fundamental para situar un sentido de pertenencia, los hallazgos de este estudio indican que dicha conexión, aunque puede estar presente en algunos relatos, no es vivida de manera uniforme por

todos los participantes. En comunidades virtuales, sostener esta característica resulta complejo debido a factores como el momento de ingreso del participante, la facilidad de mantener el anonimato, la distancia interpersonal o las diversas funciones que el canal cumple para cada miembro. Por ejemplo, su uso como un repositorio de información y recomendaciones, un espacio alterno para hacer amistades o una fuente de motivación externa ante dificultades para concentrase.

Tomando lo propuesto por Blanchard (2008) sobre los niveles de actividad, esta investigación comprueba que puede darse un sentido de membresía incluso entre los participantes silenciosos y que la experiencia se profundiza con la inclusión y la interacción en actividades, como resolver dudas en conjunto, compartir materiales o formar amistades luego de haber compartido espacios, generan una sensación de influencia mutua, integración del participante y una conexión emocional compartida, siendo precisamente estas dimensiones que mantiene su relevancia para construir el sentido de comunidad propuesto por Mc Millan y Chavis. Este hallazgo no solo amplía la visión clásica del estudio independiente, sino reafirma en estas experiencias el rol que tuvo la comunidad como un amortiguador emocional para muchos de sus miembros.

De esta forma, la calidad del vínculo y la sensación de recompensa que pudieron sentir algunos participantes mediante los sentimientos de gratitud y empatía con los demás miembros, resultaron un factor determinante para la adherencia y satisfacción de los miembros. Ello además se corrobora en los hallazgos de Hou et al. (2025) quiénes en su investigación concluyen lo importante que resulta el apoyo entre pares para mejorar los resultados en las sesiones de aprendizaje, así como satisfacer necesidades psicológicas. Ello también confirmaría la relevancia de lo propuesto por Mc Millan con Chavis (1986) cuando expresan cómo la creencia y confianza en el grupo para lograr propios objetivos tiene un valor importantísimo para la adherencia de sus miembros.

En cuanto al segundo objetivo sobre la relación entre las estrategias y recursos empleados con respecto a la autogestión del aprendizaje en contextos de educación virtual., los hallazgos revelan que la eficacia de estas estrategias cobraba mayor sentido y utilidad para los participantes cuando se daban en un marco de apoyo y confianza del en la comunidad y sus miembros. Este entorno comunitario, caracterizado por ser, principalmente, para sus estudiantes un soporte socioafectivo y de control, vemos que el monitoreo mediante la cámara en las salas de estudio y la interacción permitieron a los

estudiantes mantener la motivación durante sus sesiones de repaso. Como anteriormente se introdujo, en las bases del aprendizaje autorregulado encontramos propuestas, como la de Barry Zimmerman (2001), que sugieren etapas de autorregulación que excluyen del análisis la participación de un tercero como una fuente de reflexión y apoyo. No obstante, al revisar los testimonios, podemos ver cómo, en el caso de las sesiones de estudio acompañado, el esquema de Zimmerman requiere aditivos en diversas fases, como, por ejemplo, en la planificación y ejecución, cuando se integra a otro no solo la presencia del compañero durante la elección de las metas sino se incorporan sus sugerencias a la hora de prever estrategias.

Del mismo modo, lo visualizamos en el proceso de control y reflexión, en los cuales, los compañeros sirven de co-reguladores y, en algunos casos, suman como apoyo en la reflexión sobre los posibles aciertos y dificultades del compañero. Por otra parte, algo que debe ser resaltado es lo poco efectivo que resulta la propuesta de Zimmerman (2001) para ilustrar el proceso de autorregulación en entornos de estudio acompañado, puesto a que el modelo demuestra requerir de una importante revisión a las motivaciones ligadas con los propios valores, la coherencia con la propia imagen, además de aspectos socio-afectivos relacionados.

De esta forma, puede requerir incidir en el autoconcepto como un proceso relevante, trasversal y no excluyente de la autorregulación el propio aprendizaje, siendo una consideración que, en esta investigación, encuentra un mayor sentido en Boekaerts (2011). Vemos que los participantes, al ser preguntados sobre este proceso de autorregulación dentro de su vida toman una mirada retrospectiva sobre sí mismos y, de forma genuina, reflexionan sobre la percepción de sí mismos en ese momento específico además de las posible dificultades y motivaciones que podrían haberles ayudado para mantenerse enfocados.

De este modo, vemos como la figura del otro, de forma activa o pasiva, se constituye como un apoyo importante para el progreso de la autorregulación individual, aunque su grado de importancia radica, principalmente, en el nivel de la mutua interacción entre participantes. Esto no es son solo porque, como bien señala Erikson (1987), esta etapa de vida constituye una importantísima fuente del desarrollo la sensación de pertenencia y la cercanía a un grupo de pares, sino por las variaciones que ofrece un espacio virtual con respecto a la identidad, como sostiene Blanchard (2008) cuando señala

la importancia de atender con prioridad a la diversidad de grados en la experiencia entre participantes y pensar a la autorregulación del aprendizaje como una forma de mantener una coherencia interna con la propia identidad, como la identidad del "buen postulante" anteriormente descrita.

En cuanto a lo último mencionado, esta investigación demuestra la importancia de analizar los distintos grados de interacción de los participantes para determinar su nivel de compromiso, la efectividad de la experiencia dentro del canal y su sentido pertenencia. Se observó, por ejemplo, que aquellos participantes que presentaron mayor participación en las dinámicas del canal o interactuando en las salas virtuales de estudio, reportaron un mayor uso, satisfacción y sentido de pertenecía en comparación con aquellos que tuvieron un acercamiento más silencioso o pasivo.

No obstante, el análisis retrospectivo de las trayectorias de los participantes revela un hallazgo crucial, la comunidad virtual funcionó predominantemente como un apoyo temporal para una etapa específica, la del postulante. Bajo la comprensión de Hedrich y López (2010), situando el concepto de Bruner, es relevante poder pensar al canal como un andamio, el cual ofrece al participante interacciones que le permiten hacer algo que no puede lograr solo mediante la *co-regulación* con otro miembro mediante la división de la tarea, hasta eliminar gradualmente el apoyo; lo cual constituye un éxito de la misma propuesta cuando el miembro logra estudiar solo o concentrarse mejor.

En consecuencia, es importante comprender en el desuso progresivo o abandono del canal que la mayoría de testimonios dan a entender, tras el ingreso a la universidad o tras insertarse al mundo laboral, debe ser entendido como un indicador del éxito contextual del canal un andamio que brindó herramientas y el apoyo emocional necesarios para tal contexto. De esta forma, la autorregulación del aprendizaje emerge no como un proceso controlado y aislados de influencias externas, sino como un profundamente permeabilizado, dinámico y dependiente del entorno inmediato en el que el estudiante se desenvuelve y del que puede tomar provecho mediante la colaboración y el apoyo socioemocional.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se analizó los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes que participaron en la comunidad durante su etapa preuniversitaria utilizaron la plataforma Discord para estudiar en compañía, a través de la comunidad virtual "Habla, ¿estudiamos?". El presente estudio se centró en explorar aquellas estrategias y motivaciones de los participantes, desglosando y agrupando aspectos comunes de sus testimonios para comprender en profundidad su experiencia durante y después del proceso de postulación universitaria en compañía del canal.

El marco de este trabajo supuso la revisión teórica e histórica sobre constructos como Study With Me, autorregulación del aprendizaje y sentido de comunidad. Dada la limitada investigación específica sobre la población universitaria, la revisión bibliográfica de esta última se complementó con estudios y propuestas teóricas situadas en poblaciones de edades y etapas del desarrollo más próximas, como en estudiantes de secundaria y universitarios. Este enfoque evidenció una necesidad clara en la literatura por continuar investigando y complementando la información existente, tanto sobre el uso de comunidades virtuales con fines educativos como, específicamente, sobre la población preuniversitaria postulante, a fin de visibilizar y dar voz a las dificultades particulares que la atraviesan.

A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de los objetivos inicialmente planteados:

- Con respecto a la relevancia del canal de Discord en la autorregulación del aprendizaje, se concluye que el uso de plataformas digitales como Discord constituye una estrategia relevante para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes preuniversitarios participantes de la comunidad estudiado. Todo ello,

puede ser revisado para poblaciones similares, especialmente, en contextos de alta exigencia académica y aislamiento social, como el reforzado por la pandemia por Covid-2019. Asimismo, los testimonios comprueban que la comunidad no solo funcionó como un espacio donde uno estudia acompañado, sino que también, y, sobre todo, recie soporte emocional que facilitó para muchos de los participantes la gestión de emociones, el reforzar la motivación y la organización del aprendizaje.

- En relación con el primer objetivo específico, identificar las percepciones de los participantes sobre su propia gestión tras ingresar a la comunidad, resulta notorio que a pesar de que las preguntas abordaban los procesos propios de la autorregulación ordenados por el esquema que propuso Zimmerman. En este sentido, las reflexiones de los entrevistados daban cuenta de una experiencia que trascendía a lo cognitivo y/o volitivo, posicionándose también como una vivencia socioafectiva. En líneas generales, se identifica que la motivación principal fue dirigida por la necesidad de mitiga la soledad y el aislamiento, más que de una búsqueda exclusivamente académica. Este hallazgo sugiere que, mientras el modelo de Zimmerman ofrece una mirada ordenada y secuencial sobre las estrategias, la óptica de Boekaerts (2011) permite una interpretación subjetiva y profunda de su uso. La autorregulación, en este contexto, comprendió un conjunto de estrategias interconectadas que, en totalidad, no solo buscaban mantener la motivación, sino también proveer la regulación emocional requerid en un momento de adversidad como fue la pandemia.

Por lo que, en conclusión, todo ello refleja que, aunque el apoyo fuera virtual, este operó como un co-reguladores o regulador externo que facilitó la adherencia a rutinas de estudio y la persistencia en las metas.

- Con respecto al segundo objetivo específico, comprender las experiencias de los miembros en relación con las estrategias y recursos para autogestionar el aprendizaje en entornos digitales, se identificó que herramientas como salas de estudio con cámara encendida para el monitoreo mutuo, el uso de temporizadores pomodoro, los foros de consulta colectiva fueron imprescindibles para estructurar sesiones de estudio más satisfactorias y para mantener la concentración. Estos recursos fungieron de andamios temporales

que fueron trasladados a otros contextos académicos una vez algunos de los participantes ingresaron. A la universidad. No obstante, la efectividad, variedad y apropiación de estas medidas estuvo condicionado en gran medida por la calidad de las interacciones y los vínculos establecidos dentro del canal.

- Como se señaló anteriormente, es importante señalar que la participación en la comunidad por parte de los entrevistados fue, en realidad, transitoria y contextual. Aunque algunos de los participantes de la investigación continúan usando el canal, al ingresar a la universidad o adaptarse a la presencialidad, ha disminuido su uso del canal o se ha transformado. Lo cual sugiere que las comunidades de este estilo funcionan como soportes efectivos en momentos de alta demanda académica, emocional, pero también pierden relevancia cuando cambian las condiciones y el ritmo de la vida o las necesidades de aprendizaje del participante.

Finalmente, la presente investigación atestigua la importancia de poder repensar los modelos clásicos de la autorregulación del aprendizaje, como el de Zimmerman (2001) que influyó en la estructuración de las preguntas, con el fin de incorporar también dimensiones colectivas, identitarias y emocionales, aspectos adicionados por los aportes de Boekaerts (2011), Pekrun, López y Hedrich (2011), entre otros. De esta manera se comprueba que, en entornos de alta o baja colaboración mutua, el proceso no puede ser individual ni aislado, sino un fenómeno socialmente mediado, donde el otro como compañero, testigo del proceso que estés enfrentando en la vida o apoyo emocional, cumple un rol central para poder co-regular el aprendizaje, es decir, gestionar el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos y conclusiones de la presente investigación, en el siguiente apartado se desarrollarán las recomendaciones dirigidas a futuros investigadores sobre alguna de las temáticas abordados. Asimismo, se busca orientar a los diversos actores dentro del ámbito educativo, con el fin de potenciar el uso de entornos virtuales en términos de promover la autorregulación del aprendizaje, así como condiciones más accesibles para los participantes

- Debido a los hallazgos, para futuras investigaciones, se recomienda adoptar marcos teóricos como el de Boekaerts (2011) y otros autores más contemporáneos que integren explícitamente la dimensión emociona y social de la autorregulación. Este estudio da cuenta de la necesidad de continuar dando voz a la dimensión socioemocional, el cual puede quedar reducido en modelos puramente cognitivo-conductuales. El enfoque de Boekaerts invita a recabar la experiencia subjetiva el estudiante, profundizando no solo en las estrategas que utiliza, sino los significados personales y las necesidades afectivas que los impulsan detrás, lo cual enriquece sustancialmente el análisis de contexto educativos complejos.
- Para las instituciones educativas y programas de acompañamientos preuniversitario se recomiendo que, conociendo la importancia del sentido de pertenencia en esta etapa de vida, se recomienda reforzar o incluir salas de estudio guiadas, tutorías entre pares y espacios de intercambio mutuo. Del mismo modo, sería importante capacitar o promover desde los docentes y tutores académicos el uso de estas herramientas para facilitar la información, promoviendo el debate y no solo supervisar los avances

- Asimismo, se observa que la investigación educativa en este ámbito se ve limitada por la escasez de información y la naturaleza de transición de la etapa preuniversitaria, por lo cual sería valioso desarrollar estudios longitudinales que capturen la evolución de las experiencias de autorregulación en comunidades virtuales desde la etapa universitaria hasta los primeros ciclos universitarios.
- Desde el diseño de políticas educativas, comprendiendo que el ingreso a la universidad se vuelve un privilegio y la marcada brecha educativa entre la etapa escolar y universitaria, además de la creciente taza de deserción universitaria, es crucial visibilizar y atender a las necesidades específicas de la población preuniversitaria.
- En este sentido, los hallazgos dese estudio revelan que la transición a la universidad no es solo un desafío académico sino un proceso psicosocial complejo. Factores como el contexto socioeconómico, la presión por ingresar a la vida adulta, y la soledad inherente a un proceso de admisión competitivo, impactan significativamente en los estudiantes. Frente a esto, se identifica al compañerismo y apoyo entre pares como una potente herramienta para navegar circunstancias adversas, Por ello, se recomienda que las intervenciones educativas como programas de mentorías y tutorías entre pes, diseñar entornos virtuales colaborativos e integrar un enfoque holístico en los programas de preparación incorporando desarrollo de habilidades socioemocionales para la gestión de la presión competitiva y la orientación para la transición a la vida adulta.
- Del mismo modo, previniendo un escenario de posibles reformas en los procesos de admisión, con el ingreso directo o la eliminación de exámenes propuesto por el Proyecto de Ley 10114/2024-CR; es imprescindible poder prevenir brechas formativas significativas y que desde un nivel Estatal se pueda hacer un nuevo estudio sociodemográfico que incluya a la población preuniversitaria. Es notorio y preocupante que el último censo relacionado con esta etapa (II Censo Nacional Universitario) fuera hace más de 15 años.
- Frente al creciente uso de herramientas digitales e inteligencia artificial en los procesos educativos, se recomienda que futuras investigaciones exploren cómo

estas tecnologías pueden complementar los procesos de planificación, seguimiento y autorregulación del aprendizaje sin reemplazar las funciones sociales identificadas en esta investigación. Los resultados obtenidos muestran que el apoyo entre pares, el sentido de pertenencia y la construcción de vínculos continúan siendo elementos centrales para sostener la motivación y la permanencia en los procesos de estudio, incluso en contextos altamente digitalizados.

- Finalmente, para los estudiantes y futuros administradores de comunidades virtuales semejantes, se recomienda establecer criterios de seguridad digital y normas de convivencia claras que prevengan los riesgos como el acoso, el uso inapropiado de la plataforma. Asimismo, se sugiere fomentar la participación, respetuosa y equilibrada.

LIMITACIONES

A lo largo de la presente investigación se identificaron ciertas limitaciones que resultan importantes de reconocer, dado que delimitan el alcance de los hallazgos y orientan la forma en que estos deben ser interpretados. En el presente apartado se expondrán las limitaciones identificadas, las cuales delimitarán el alcance de los hallazgos. Asimismo, se invitará a considerar nuevas líneas de indagación que permitan profundizar y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado.

- En primer lugar, una de las principales limitaciones de este estudio radica en el carácter retrospectivo de las experiencias reconstruidas por los participantes. Las entrevistas se centraron en vivencias ocurridas en un momento previo al de la recolección de datos, por lo que los relatos se encuentran mediados por procesos de reinterpretación, elaboración y resignificación. En consecuencia, las narrativas pueden diferir de las percepciones y emociones experimentadas en el momento de los hechos, lo que supone un posible sesgo asociado a la memoria. No obstante, esta distancia temporal también favorece procesos reflexivos que permiten comprender el significado que los participantes atribuyen actualmente a dichas experiencias.

- En segundo lugar, la investigación se desarrolló en un campo que aún cuenta con una producción teórica limitada respecto a las experiencias de autorregulación del aprendizaje en comunidades virtuales de estudio conformadas por población, específicamente, una población preuniversitaria. Esta escasez de antecedentes obligó, en algunos casos, a establecer diálogos con investigaciones realizadas en poblaciones o contextos afines, lo que puede introducir imprecisiones o asociaciones que deberán ser contrastadas en estudios posteriores. En ese

sentido, los hallazgos deben comprenderse como una aproximación situada que busca ampliar la comprensión de este fenómeno más que establecer afirmaciones generalizables.

- A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta evidencia sobre una población y un contexto aún poco explorados desde enfoques cualitativos. Frente al predominio de estudios cuantitativos sobre la autorregulación del aprendizaje, este trabajo privilegia la comprensión de las experiencias desde las voces de los propios participantes y reconoce a los entornos digitales como espacios sociales legítimos en los que se configuran prácticas, relaciones y procesos de aprendizaje. En consecuencia, los resultados constituyen un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en las particularidades y posibilidades de transferencia de estos hallazgos a contextos similares.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiquipa, E. (2024) Inteligencia Emocional Y Procrastinación Académica En Universitarios De Una Universidad De Lima Metropolitana En El Contexto De Educación Semipresencial Y Virtual. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15258/Inteligencia_AiquipaZamora_Emely.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blanchard, A. L. (2008). Testing a model of sense of virtual community. Computers in Human Behavior, 24(5), 2107–2123. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.10.002

Blume, F., Schmidt, A., Kramer, A., Schmiedek, F., & Neubauer, A. (2021). Educación en casa durante la pandemia de SARS CoV-2: el papel de la autorregulación de rasgos de los estudiantes y los atributos de las tareas de aprendizaje diarias para la autorregulación diaria de los estudiantes. [traducido al español] 24, 367-391. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s11618-021-01011-w

Boekaerts, M. (1993). Preocuparse por el bienestar y el aprendizaje. *Psicólogo educativo*, *28*(2), 149–167. Recuperado de https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_4.

Boekaerts, M. (2011). "Emociones, regulación emocional y autorregulación del aprendizaje", en *Manual de autorregulación del aprendizaje y el desempeño*, eds. BJ Zimmerman y DH Schunk (Nueva York, NY: Routledge), 408–425.

Cahuana, D. (2022). Gestión del tiempo y compromiso académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Juliaca. Revista Científica De Ciencias De La Salud, 14(2), 57 - 68. Recuperado de https://doi.org/10.17162/rccs.v14i2.1656

Calderón, J. (2019) Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad. (2019). [Pontificia Universidad Católica del Perú]. Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/aac7b6b1-aa78-4aef-b762-d97e091e5425/content

Castellanos-Páez, Virgelina, Abello-Correa, Rocío, Gutiérrez-Romero, Mario Fernando, Ochoa-Angrino, Solanlly, Rojas-Ospina, Tatiana, & Taborda-Osorio, Hernando. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología

educativa. Praxis & Saber, 13(34). Recuperado de https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532

Chávez-Barboza, E. & Rodríguez-Miranda, L. (2017) Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XII, Nº 2. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917

Condori-Palomino, J. A. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios de formación en educación primaria. Revista Estudios Psicológicos, 3(3), 74–83. Recuperado de https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.006

Delello, J. A., Mcwhorter, R. R., & Camp, K. M. (2015). Usando las redes sociales como herramientas para el aprendizaje: Un estudio multidisciplinario [Traducido al español]. International Jl. on E-Learning, 14(2), 163–180. Recuperado de https://www.uttyler.edu/soules-college-of-business/files/camp_regents/using-social-media-as-a-tool-for-learning.pdf

Dieser, M. P. (2023) Autorregulación del aprendizaje, estrategias de participación y rendimiento académico: Un estudio de su relación en comunicades virtuales de indagación. Universidad Nacional de la Plata.

Eagle, T., Baltaxe-Admony, L. y Ringland, K. (2024) Una investigación sobre la duplicación corporal con participantes neurodivergentes [traducción al español]. ACM Digital Library. Transacciones ACM sobre Computación Accesible. Vol. 17, No.3. Recuperado de https://dl.acm.org/doi/10.1145/3689648

Erikson, Erik H. (1985). El ciclo vital completado. Paidós.

Equipo docente del curso Investigación Cualitativa, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). Protocolo de contención virtual. PUCP. Recuperado de https://es.scribd.com/document/551687004/0-Contencio-n-virtual

Ewe, Kohn. (2021) El atractivo saludable de ver a la gente estudiar en YouTube [Traducido al español]. En Vice.com Recuperado de https://www.vice.com/en/article/wx8yb9/study-with-me-gongbang-youtube-video-trend-asmr

Flores, V. y Márquez, G. (2020) Logros de aprendizaje, herramientas tecnológicas y autorregulación del aprendizaje en tiempos del COVID 19. Journal of Business and entrepreneurial. Recuperado de http://.www.journalbusinesses.com/index.php/revistae-ISSN-2576-0971

García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/5534/553471896014/html/

Hernández, E, Maldonado, C., &. Prada, R., (2020*). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social*. *Revista Espacios: Ciencia, Tecnología y Desarrollo.* Recuperado de https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p22

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2015). Metodología de la investigación (6ta ed.). México, D.F.: Ed. Mc Graw Hill

Hossain, M. J., Ahmmed, F., Rahman, S. M. A., Sanam, S., Emran, T. B., & Mitra, S. (2021). Impacto de la educación en línea en el miedo al retraso académico y la angustia psicológica entre los estudiantes universitarios después de un año de brote de COVID-19 en Bangladesh. Heliyon [Traducido al español]. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07388

Hou, R., Jin, L., He, J. y Wang, J. (2025). Apoyo entre pares y resultados de aprendizaje en "Estudia Conmigo" entre estudiantes universitarios de la Generación Z: Mediación de la motivación, la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia. *Frontiers in Psychology*, 16, 1582857. Recuperado de https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1582857

Hou, R., Jin, L., He, J. y Wang, J. (2025). Apoyo entre pares y resultados de aprendizaje en SWM entre estudiantes universitarios de la Generación Z-Mediación de la motivación, la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia. Frontiers in Psych. Recuperado de https://larepublica.pe/sociedad/2020/06/26/academias-en-peru-tras-la-pandemia-como-son-las-clases-virtuales-en-las-academias-preuniversitarias-por-la-covid-19-atmp

Ibtasar, R., Heineke, C. M., & Michaelis, J. E. (2022). "With you I'll be able to actually learn everything": Exploring learner experiences with a 'study with me' video. In Chinn, C., Tan, E., Chan, C., & Kali, Y. (Eds.), Proceedings of the 16th International Conference of the Learning Sciences - ICLS 2022 (pp. 203-210). International Society of the Learning Sciences Recuperado de https://dx.doi.org/10.22318/icls2022.203

Izcara, S. P. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. México, D. E: Editorial Fontamara, S. A.

Izquierdo-Iranzo, P., y Gallardo-Echenique, E. (2020). *Studygramers: Learning influencers.* [Estudigramers: Influencers del aprendizaje]. Comunicar, 62, 115-125. Recuperado de https://doi.org/10.3916/C62-2020-10

Jin, L. (2022) Salas de estudio virtual en las redes sociales: *"Study With Me"* videos en Bilibili entre estudiantes universitarios chinos. Tesis de Bachillerato de la Universidad Minzu de China. Recuperado de https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/2022-11/etd22132.pdf

Kaplan, A. & M.L. Maehr (1999), "Metas de logro y bienestar estudiantil", Psicología Educativa Contemporánea, 24, pp. 330-358.

Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Educación y Educadores, 12(2), 11-28. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf

La República (2020, 26 de jun.) La reinvención de las academias preuniversitarias: ¿cómo es la enseñanza en tiempos de pandemia. Recuperado de: https://larepublica.pe/sociedad/2020/06/26/academias-en-peru-tras-la-pandemia-como-son-las-clases-virtuales-en-las-academias-preuniversitarias-por-la-covid-19-atmp

La República. (2022, octubre 14). *Academia ADUNI: ¿Cuánto cuesta prepararse un año en esta academia para ingresar a la UNMSM?* La República. Recuperado de https://larepublica.pe/datos-lr/respuestas/2022/10/14/academia-aduni-cuanto-cuesta-prepararse-un-ano-en-esta-academia-para-ingresar-a-la-unmsm-evat

Lanz, M. Z. (2006) Aprendizaje Autorregulado: El Lugar De La Cognición, La Metacognición Y La Motivación Estudios Pedagógicos, Vol. Xxxii, núm. 2, 2006, pp. 121-132 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514131006.pdf

Lee, Y., Young, J., Song, J., Chang, M., y Kim, J. (2021). Ambiente personalizado y la ilusión de presencia: cómo la gente usa videos de Study With Me para crear entorno de estudio efectivos [Texto traducido al español]. En Conferencia CHI de Human in Computing Systems. Recuperado de https://minsukchang.com/assets/pdf/chi2021-Studywithme-paper.pdf

Liu, Yueyue & Luo, Jiayi & Peng, Yonghui. (2024). A study on the influence of watching ‘study with me’ videos on college students' learning motivation. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1201/9781032676043-107

López Vargas, O., & Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. Revista Colombiana de Educación, (58), 14-39. Recuperado de https://scispace.com/pdf/efecto-de-un-andamiaje-para-facilitar-el-aprendizaje-3356h61kno.pdf

Luque, O., Bolívar, N., Achahui, V. y Gallegos, J. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al Covid-19. En Revista Puriq (Vol. 4, e200). Universidad Nacional Autónoma de Huanta. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8097795.pdf

McGraw-Hill. Lee, E., Park, S., & Kim, J. (2021). Estudia conmigo: Apoyando la motivación y la metacognición a través de la presencia social en el aprendizaje en línea [Texto traducido al español] Investigación y desarrollo de tecnología educativa, 69, 423–440. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s11423-021-09954-4

Meza, E. R. (2016, 17 agosto). LA ENSEÑANZA PRE-UNIVERSITARIA UN TEMA PENDIENTE. Recuperado de https://sociohistoria.lamula.pe/2016/08/17/la-ensenanza-pre-universitaria-un-tema-pendiente/eddy/

Minsa*: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*. (2021, 30 de setiembre de). Noticias - Ministerio de Salud - Plataforma del Estado Peruano. Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional

Mora, A, Cerdas, V y Salas, S., (2020). Educación remota en el contexto universitario: la necesidad del trabajo colaborativo por meditar en las prácticas pedagógicas durante el tiempo de COVID-19. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000400033&script=sci_abstract

Panadero, E.& Tapia, J. (2024) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, vol. 20, núm. 1, 2014, pp. 11-22 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765433002.pdf

Panadero, E. (2017). Una revisión del aprendizaje autorregulado: seis modelos y cuatro direcciones para la investigación. Fronteras en psicología, 8. Recuperado de https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pekrun, R. (2024) Teoría del control valor: De la emoción del logro a una teoría general de las emociones humanas. Revista de Psicología Educativa (2024). Recuperado de https://doi.org/10.1007/s10648024099097

Pérez, G. (2021, noviembre 15). *Salud mental de estudiantes en pandemia: investigación del Consorcio de Universidades permitirá tomar acciones de apoyo. PuntoEdu PUCP.* Recuperado de https://puntoedu.pucp.edu.pe/comunidad-pucp/salud-mental-de-estudiantes-en-pandemia-investigacion-del-consorcio-de-universidades-permitira-tomar-acciones-de-apoyo

Pineda, N. (2023) Ansiedad Ante Exámenes en Estudiantes Preuniversitarios Peruanos. Tesis de Licenciatura. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/14331/Ansiedad_PinedaGarcia_Nidia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pintrich, P. R. (2000). El papel de la orientación a objetivos en el aprendizaje autorregulado. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner, M. (Eds.), Manual de autorregulación. (p. 451-502)

Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y representaciones. Revista de psicología educativa. Recuperado de https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/7752694

Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp.-, pp. 13-40. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/270/27063237017/html/index.html

Romero Centeno, R. C. (2021). La formación académica de los jóvenes y las pruebas de admisión a la educación superior. Una experiencia peruana. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 5(19), 740–752. Recuperado de https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.234

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. y Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. Recuperado de https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars

Rugeles, P. A., Mora, B., y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. Revista Lasallista de Investigación. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf

Sava, S., Vîrga, D, Palos, R. (2020) El rol del apoyo docente, la satisfacción de las necesidades y su capital psicológico en la mejora del aprendizaje autorregulado en estudiantes [Texto traducido al español]. En Studia Psychologica, vol. 62, no. 1. pp.43-57. Recuperado de https://doi.org/10.31577/sp.2020.01.790

The Diplomat (2025, 6 de jun.) La obsesión de Corea del Sur por la educación es una emergencia nacional. Soeun Jeon. Recuperado de https://thediplomat.com/2025/06/south-koreas-education-obsession-is-a-national-emergency/

Tinajero, C., Mayo, M. E., Villar, E., & Martínez-López, Z. (2024). Classic and modern models of self-regulated learning: integrative and componential analysis. Frontiers in psychology, 15, 1307574. Recuperado de https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307574

Tirado, R., Marín, I. y Lojo, B. (2008) Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. (p.133-153). Recuperado de https://www.rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7522/Creando_comunidades_virtuales.pdf

Valiente, C., Suárez, J., & Martínez, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. European journal of education and psychology, 13(2), 161–176. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7670931

Vilela, P., Sánchez, J., y Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. Desde el Sur. Recuperado de https://dx.doi.org/10.21142/des-1302-2021-0016

Villanueva de la Cruz, I., Santos Sanabria, V., Rivera Arellano, E., & Vega Gonzales, E. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19 / Self-regulation strategies in virtual learning contexts during social confinement due to the Covid-19 pandemic.*Revista de Educación, 0*(23), 255-271. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098

Villarzu, A. (2025, 27 mayo). Facilitadores del Aprendizaje: Los Catalizadores Invisibles que Potencian Nuestro Desarrollo. Recuperado de https://www.linkedin.com/pulse/facilitadores-del-aprendizaje-los-catalizadores-que-nuestro-villarzu-td36e/

Wang, G. y Zhang, Y. (2021). Estudia conmigo para estudiar contigo: cómo las actividades de la transmisión en vivo de "Study With Me" en Bilibili (página de alojamiento de videos) facilitan la comunidad de aprendizaje autorregulado (SLR) [Texto convertido al español]. Recuperado de https://arxiv.org/pdf/2108.00637.pdf

Zimmerman, B. (2008) Investigando la autorregulación y la motivación: Antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas de futuro. Americano Revista de Investigación Educativa, 45(1), (p.166-183).

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. Revista Evaluar. Recuperado de https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537

Zimmerman, B. y Schunk, D. H. (2001). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico: Teoría, investigación y la práctica. Nueva York: Springer

ANEXOS

ANEXO N.°1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Mediante la presente, notifico que he aceptado participar voluntariamente en una entrevista conducida por la tesista **Claudia Alessandra Pessagno Ochoa** (a72483925@uarm.pe) y he sido informado/a de que esta forma parte de un proyecto desarrollado en el marco del curso de **Seminario de Tesis III** de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Asimismo, se me ha informado que el objetivo de dicha entrevista es conocer cómo los estudiantes universitarios miembros de "¡Estudia Conmigo!": Experiencias De Autorregulación Del Aprendizaje En Una Comunidad De Estudio Preuniversitaria En Discord.

Se me ha indicado que tendré que responder una serie de preguntas, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos de mi tiempo. También se me ha consultado si la entrevista podría ser registrada en audio, a lo cual he aceptado. Además, se me ha informado de que este material será transcrito para el desarrollo de la investigación anteriormente señalada; y que, una vez finalizada la actividad, dicho material será destruido, casi en su totalidad. Se me ha informado de que el fragmento del audio en el que consiento mi participación será conservado a modo de forma verbal.

He tenido conocimiento de que se registrará tanto el audio como el video de la entrevista ocultando mi identidad con un seudónimo anónimo. Se me ha indicado que el video será eliminado, siendo el registro en audio el único insumo que se utilizará en el análisis de la investigación y dentro de un reporte de la entrevista. Se me ha resaltado que, una vez concluido este proceso, el audio de la entrevista también será destruido.

Reconozco que la información que comparta en la entrevista es estrictamente confidencial, por lo que no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los fines pedagógicos y de investigación. Se me ha resaltado que durante la entrevista seré libre de hacer preguntas sobre el proceso en cualquier momento. Asimismo, he sido informado/a de que tengo la posibilidad de dejar de participar en la entrevista en cualquier momento que lo desee, sin que esto implique algún perjuicio para mi persona.

Frente a ello, yo _____nombres completos, manifiesto haber leído el consentimiento informado y estoy de acuerdo con las consideraciones anteriormente notificadas.

_____

Nombre y Firma (o foto de la firma)

Si tengo preguntas o comentarios sobre mi participación en la investigación, puedo contactar a _____, docente del curso, por medio de su dirección de correo electrónico: [correo del docente]

ANEXO N.°2: FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Número de Participante (Para seudónimo):	
Edad:	
Sexo:	
Año de ingreso al canal:	
Universidad a la que postulaba	

ANEXO N.°3: CONSENTIMIENTO ORAL

(Dar lectura antes de iniciar la grabación de entrevista virtual)

Saludos cordiales, se dirige hacia usted Claudia Pessagno, estudiante del 9/10° ciclo de la carrera de psicología en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) perteneciente a la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas.

En este semestre, estoy llevando el curso de Tesis III como parte de la finalización de la carrera, se nos solicita la realización de una investigación. Esta consiste en Comprender el proceso de autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios miembros de una comunidad Study With Me, por la cual te voy a realizar unas cuantas preguntas.

Quiero reiterarte que esta entrevista va a ser grabada para la transcripción de ésta, también que los datos brindados serán mantenidos en confidencialidad empleando un seudónimo. Asimismo, reitero que en caso de que desees retirarte o detener la entrevista puedes comentármelo. Esta entrevista durará un tiempo estimado de 40 minutos, por lo cual requiero que me comentes tu conformidad con ello.

ANEXO N.º 4: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Preguntas sociodemográficas

- ¿En qué año ingresaste al canal?
- ¿Cómo llegaste a él?
- ¿A qué universidad estabas postulando durante ese tiempo?

Preguntas del instrumento

1. ¿Qué te motivó a incorporarte a la comunidad Study With Me?

2.. Actualmente, del uno al diez, ¿cuán responsable te sientes de tú aprendizaje? ¿Por qué?

3. ¿Cómo es tu forma de tu estudiar?

4. En relación con el canal Habla Estudiamos ¿qué acciones hiciste para mejorar en tu estudio?

5. ¿Consideras que hay un cambio respecto a cómo estudiabas antes? ¿Cuál es este cambio?, nómbralo. Ahora que perteneces a Habla estudiamos, ¿qué usas?

6. ¿Cómo era tu espacio de aprendizaje antes de ingresar a este canal dentro de Discord? ¿Con qué recursos contabas antes de entrar?

7. ¿Cómo gestionas tu tiempo luego de haberte unido al servidor de Discord?

8. ¿Qué tipo de herramientas de Discord empleaste como apoyo durante pandemia/ este tiempo de estudio? ¿cuáles que usas actualmente?

9. ¿Qué metas te planteaste al ingresar? ¿Qué condiciones de este entorno identificas que te permitieron aproximarte a tus metas?

10. ¿Qué tipo de acciones hiciste y te parecen más útiles para tu aprendizaje dentro del estudio?

11, ¿Qué plataformas dentro de este espacio te permitieron tomar tales acciones?

12. ¿Qué hacías para poder mantenerte motivado para tus sesiones de estudio?

13. Cuando no funcionaba, ¿qué hacías?

14. ¿Hubo elementos de tu entorno facilitaban o impedían que te aproximaras a tus metas? ¿Qué acciones tomaste frente a ellos?

15.Luego de haber hecho estos cambios o evaluaciones ¿A que atribuías el logro de tus avances o retrocesos?

16. ¿Cómo te sentías a raíz de lo que habías notado en tus avances y retrocesos? ¿Cómo evaluabas tus avances y retrocesos?

17. ¿Y Cómo evaluarías tu desempeño en una escala del 1 al 10 en relación de tus avances y retrocesos? ¿Y Por qué?

18. ¿Cuáles son las herramientas que más usas para gestionar la demanda académica dentro del canal? ¿Consideras que te ayudan en tu desempeño?

19. ¿Cuán relevante fue para ti ser parte de la comunidad SWM para alcanzar tus metas? ¿Por qué?

20. ¿Actualmente vas a tu universidad en presencial? ¿Por qué te quedaste con esta?

21. ¿Hay algo que quieras comentar en relación con todo lo que viviste en ese tiempo siendo preuniversitaria usando el canal?