



El apoyo social en línea como estrategia de autorregulación entre estudiantes universitarios de una licenciatura virtual en pedagogía

Online social support as a self-regulation strategy among university students in a virtual bachelor's degree in pedagogy

Viviana Medrano Gallegos

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

vmedrano25@lms.uaq.mx

ORCID: 0000-0002-2027-3589

Teresa Ordaz Guzmán

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

teresa.ordaz@uaq.mx

ORCID: 0000-0002-5594-467X

María Leticia Villaseñor Zúñiga

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

leticia.villasenor@uaslp.mx ✉

ORCID: 0000-0003-0533-8660



<https://doi.org/10.36825/RITI.13.30.005>

Recibido: Septiembre 2, 2025

Aceptado: Noviembre 14, 2025

Resumen: Se destaca la necesidad de que las y los alumnos, que cursan sus estudios en modalidad virtual, desarrollen habilidades de autorregulación, como el apoyo social entre compañeros. Este estudio tiene por objetivo describir las estrategias de apoyo social que emplean las y los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de una universidad pública virtual. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo. La información se recabó a través de la respuesta de la subescala apoyo social en línea del instrumento *The Self-Regulation for Learning Online (SRL-O)*, versión en español, diseñado por Broadbent *et al.* [1]. Los resultados señalan que, en general, el estudiantado manifiesta una alta disposición para solicitar ayuda; sin embargo, también identificó un grupo que aún presenta baja participación en esta práctica. Se destaca así la importancia de diseñar estrategias orientadas al trabajo en colaborativo y la creación de espacios virtuales que fomenten el apoyo y acompañamiento entre esta comunidad estudiantil.

Palabras clave: *Apoyo Social, Entorno Virtual, Educación Superior.*

Abstract: The necessity for students pursuing their studies online to cultivate self-regulation skills, such as peer social support, is emphasized. This study aims to describe the social support strategies employed by undergraduate students in the Pedagogy program at a public virtual university. The research adopts a quantitative, descriptive approach. Information was collected through responses to the online social support subscale of the Self-Regulation for Learning Online (SRL-O) instrument, Spanish version, which was designed by Broadbent *et al.* [1]. The

findings suggest that, in general, students are highly willing to request assistance; however, a group was also identified that still exhibits low participation in this practice. This study underscores the significance of formulating strategies that are oriented towards collaborative endeavors and the establishment of virtual spaces that promote support and mentorship within this student community.

Keywords: *Social Support, Virtual Environment, Higher Education.*

1. Introducción

A raíz del periodo de pandemia, la educación virtual ha experimentado un crecimiento significativo, principalmente en el nivel superior [2]. Se ha implementado a fin de ampliar la cobertura, ya que así se puede atender a un alto porcentaje de alumnos con menos inversión en recursos [3]. Esta modalidad se caracteriza por brindar a las y los estudiantes de educación superior, la posibilidad de avanzar en su proceso formativo a su propio ritmo, haciendo uso de tecnologías digitales [4]. Al mismo tiempo que requieren mayor autonomía en su proceso de aprendizaje [5]. Ante esta demanda, es indispensable que la población estudiantil universitaria desarrolle estrategias de autorregulación del aprendizaje que les permita gestionar su tiempo, motivación, recursos y vínculos sociales de manera eficaz.

En este contexto, el apoyo social en línea se reconoce como una estrategia autorregulatoria clave, que consiste en buscar y recibir ayuda a través de medios virtuales, ya sea para resolver dudas, compartir experiencias o fortalecer la interacción entre pares [1], [6]. Este tipo de apoyo no solo favorece el aprendizaje colaborativo, sino que puede influir de manera positiva en el bienestar emocional, la retención estudiantil y el rendimiento académico [7], [8].

Mientras que en entornos presenciales las oportunidades de interacción surgen de manera espontánea, en ambientes virtuales las y los estudiantes de licenciatura deben activar mecanismos específicos para establecer vínculos significativos con sus docentes y compañeros [9], [10]. Herramientas como foros de discusión, grupos de estudio virtuales o redes sociales se convierten en canales esenciales para mantener el acompañamiento mutuo y construir una comunidad de aprendizaje [11].

A pesar de la importancia reconocida del apoyo social en línea, aún se requiere mayor conocimiento sobre su relevancia en las y los estudiantes que se forman como futuras y futuros docentes. Por ello, el presente estudio tiene como propósito describir las estrategias de apoyo social en línea que emplea la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía de una universidad pública virtual, a partir de su percepción.

2. Estado del arte

De acuerdo con Zimmerman [12], [13], pionero en el estudio de la autorregulación del aprendizaje, esta se entiende desde la teoría cognitiva-social, como un proceso en el que las y los estudiantes universitarios establecen metas, monitorean su progreso y ajustan estrategias para alcanzar objetivos académicos. [14] sostiene que desde la teoría cognitiva-social y el enfoque del aprendizaje autorregulado se espera que los educandos participen de forma activa en la búsqueda y el procesamiento de información. En entornos virtuales, esta capacidad cobra especial relevancia debido al alto grado de autonomía que exige el aprendizaje en línea [15], [16], [17]. Diversos estudios coinciden que el éxito académico en estos contextos está estrechamente vinculado al uso efectivo de estrategias autorregulatorias [1], [18] [19], [20], entre las que se encuentra el apoyo social en línea.

El apoyo social en línea, como una estrategia de autorregulación, implica la disposición de las y los educandos universitarios para solicitar y buscar ayuda a través de medios digitales como foros, correos, videollamadas o plataformas colaborativas [1], [21], así como *chatbots* [22], [23]. Esta estrategia puede considerarse una habilidad metacognitiva, ya que requiere que él o la estudiante identifique cuándo necesita ayuda, defina su objetivo, seleccione a la persona o recurso más adecuado, y formule preguntas pertinentes [24].

La búsqueda de ayuda es una forma concreta del apoyo social, que se manifiesta cuando las y los alumnos reconocen una limitación en su comprensión y deciden acudir a fuentes externas para resolverla [25], [26] clasifican este tipo de ayuda en distintas categorías: a) formal e informal (por ejemplo, docentes o foros de discusión entre pares); b) personal e impersonal (compañeros frente a fuentes automatizadas como sitios web); y c) mediada por tecnología o presencial. En entornos virtuales, el uso de recursos digitales para solicitar apoyo

favorece el aprendizaje al mejorar la comprensión de contenidos y fortalecer la integración entre la comunidad estudiantil [27].

En este estudio, el apoyo social se aborda como una estrategia de la autorregulación del aprendizaje, con énfasis en la frecuencia con la que las y los universitarios solicitan y buscan ayuda en entornos virtuales [1]. Esta habilidad resulta relevante en la formación de futuros docentes, quienes deberán fomentar prácticas similares en sus estudiantes [28]. Si bien, la literatura internacional ha avanzado en la comprensión de estas dinámicas, en el contexto mexicano persiste una limitada producción empírica sobre el tema, de manera particular en instituciones públicas de educación superior virtual. Este estudio busca contribuir a cerrar dicha brecha, desde una perspectiva cuantitativa basada en la percepción estudiantil.

3. Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de interpretar los resultados de forma generalizable [29]. El diseño fue de tipo descriptivo.

La muestra se conformó por 296 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de una universidad pública virtual, quienes participaron de manera voluntaria. La selección se realizó mediante un muestreo no aleatorio por conveniencia, considerando la disposición de las y los participantes para colaborar con el estudio.

El instrumento aplicado fue el cuestionario *The Self-Regulation for Learning Online (SRL-O)* en su versión en español, diseñado por [1]. Este cuestionario evalúa las creencias motivacionales y estrategias de aprendizaje utilizadas por las y los alumnos en modalidad virtual o mixta, siendo el único que integra ambos componentes en un mismo instrumento. Los autores reportan que, en su versión inicial en inglés, el instrumento cuenta con evidencia de validez y fiabilidad, ya que fue sometido a un proceso de validación psicométrica que incluyó dos muestras independientes: la primera ($n = 313$) utilizada para realizar análisis factoriales exploratorios, y la segunda ($n = 321$) destinada a la realización de análisis factoriales confirmatorios, así como a la comprobación de la validez convergente, de contenido y de fiabilidad.

Primeramente, se contactó a los autores, quienes proporcionaron y autorizaron el empleo del instrumento en su versión en español, la cual se encontraba en proceso de validación al momento de la aplicación. Se llevó a cabo una validación de contenido por juicio de expertos y una prueba piloto destinada a evaluar la claridad y comprensión de los ítems en su versión en español, para adaptarlo al contexto mexicano.

Aunque, en esta etapa no se realizaron análisis de confiabilidad estadística, estos procedimientos permitieron confirmar la adecuación semántica y comprensibilidad del instrumento en español para el contexto mexicano, asegurando su pertinencia para este estudio.

En su aplicación, se empleó la subescala 8, denominada Apoyo Social en Línea, perteneciente a la subcategoría estrategias de aprendizaje. La subescala está compuesta por 5 ítems (ver Tabla 1), que exploran la búsqueda de apoyo y colaboración en entornos digitales. Las respuestas se recabaron mediante una escala tipo *Likert* del 1 al 7. Se consideraron la puntuación de 4 en adelante como indicativas de un nivel alto de búsqueda de ayuda y colaboración.

Tabla 1. Ítems de la Subescala 8. Apoyo social en línea del instrumento SRL-O (versión en español).

Subescala:	Ítems
Apoyo social en línea	
	1. Intento ayudar a otros estudiantes cuando preguntan algo en línea que yo puedo responder.
	2. Pido ayuda a otros que saben más que yo a través de canales en línea cuando no estoy seguro de qué hacer en mi materia en línea
	3. Pregunto al profesor/a y/o mis compañeros/as que aclaren información de mi materia en línea.
	4. Cuando tengo dificultades en mi materia en línea, busco ayuda de otras personas a través de canales en línea (foros de discusión, redes sociales, correo electrónico, mensajería instantánea, etc.).

-
5. Uso el email, foros de discusión, redes sociales, etc., para conectarme con mi profesor/a y otros estudiantes cuando necesito ayuda.
-

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario y la carta de consentimiento informado fueron administrados a través de la plataforma de *Google Forms*. Con apoyo de la jefatura del programa académico de Pedagogía, se difundió el instrumento a nivel institucional en toda la población universitaria inscrita en las asignaturas de la carrera de pedagogía, el instrumento fue difundido institucionalmente durante los meses de abril y mayo 2024, con colaboración de las y los docentes responsables de las asignaturas.

La convocatoria estuvo dirigida a la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía sin distinción del grado de avance académico. Una vez recuperadas las respuestas, se realizó el análisis de los datos a través del software estadístico SPSS, obteniendo medidas de tendencia central y dispersión a fin de identificar la distribución de las puntuaciones. Después, se elaboraron las tablas de frecuencia y porcentajes para describir la distribución de cada ítem.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo de los datos recolectados. Se reportan los estadísticos descriptivos de cada variable de la subescala: media, desviación estándar, así como los valores mínimo y máximo observados.

Primeramente, cabe destacar que el estudiantado percibe, en general, un nivel medio a alto de apoyo social en entornos virtuales, ya que, en cuanto a las medidas de tendencia central y dispersión, se observó que la media de las respuestas oscila entre 3.95 y 5.13, indicando una percepción relativamente favorable del apoyo social.

Específicamente, en relación con el ítem *Intento ayudar a otros estudiantes cuando preguntan algo en línea que yo puedo responder*, se obtuvo una media de 5.12 y una desviación estándar de 1.97. Estos resultados indican que, en general, las y los alumnos manifiestan una disposición ligeramente superior al punto medio y dispersión moderada, para apoyar a sus compañeras y compañeros en entornos virtuales.

Al analizar la distribución de respuestas (Figura 1), se observó que el 34.46% de las y los estudiantes seleccionó la opción 7 (el nivel más alto de ayuda), seguido por un 18.92% que eligió 6 y un 14.86% que indicó 4. Esto sugiere que, las redes de apoyo entre los pares funcionan de forma reactiva ante la situación de que cuando alguien pregunta algo concreto, las y los estudiantes intervienen de forma activa, el que ayudar es socialmente validado y ocurre con frecuencia. Estas respuestas positivas evidencian la existencia de un entorno de colaboración donde la ayuda entre las y los alumnos es algo común. Solo un 10.14% reportó el nivel más bajo (1), reflejando que la mayoría de las y los participantes se percibe como colaboradores activos en su entorno de aprendizaje en línea y tienden mayormente a ayudar.

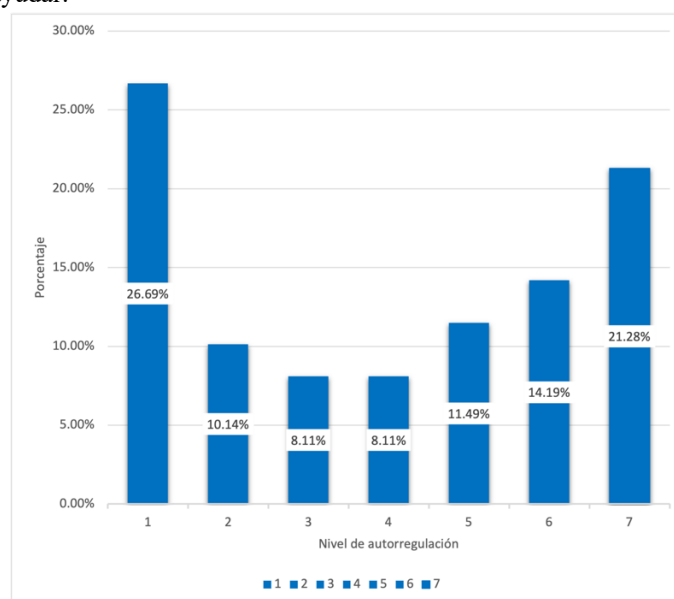


Figura 1. Intento ayudar a otros estudiantes cuando preguntan algo en línea que yo puedo responder.

A diferencia de otros ítems, en cuanto a los niveles de autorregulación, este es consistentemente más alto. Esta práctica prosocial, en términos de autorregulación del aprendizaje, se consideran conductas instrumentales de apoyo dentro de las fases de ejecución/monitoreo [12]. De acuerdo con [1], se asocian a estrategias, pero su impacto depende de que coexistan con una búsqueda de ayuda autorregulada.

Respecto al ítem *Pido ayuda a otros que saben más que yo a través de canales en línea cuando no estoy seguro de qué hacer en mi materia en línea*, la media obtenida fue de 3.95, con una desviación estándar de 2.35. Estos resultados, reflejan una tendencia más dispersa. En cuanto a la distribución de las respuestas, se observó de forma altamente significativa que el 26.69% de los participantes seleccionó el nivel más bajo de apoyo (opción 1), mientras que solo el 21.28% eligió el nivel máximo (opción 7). Puede interpretarse que, junto con la media moderadamente baja y la alta dispersión, pedir ayuda no es una práctica totalmente homogénea entre la comunidad estudiantil. Algunos estudiantes sí activan sus redes de apoyo, pero un grupo amplio evita o puede llegar a posponer esta conducta. En contraste con el ítem anterior (Figura 1), a diferencia del apoyo ofrecido a otros, solicitar ayuda a expertos o compañeros no es una práctica que sea tan frecuente entre las y los estudiantes que contestaron el instrumento, como se aprecia en la Figura 2.

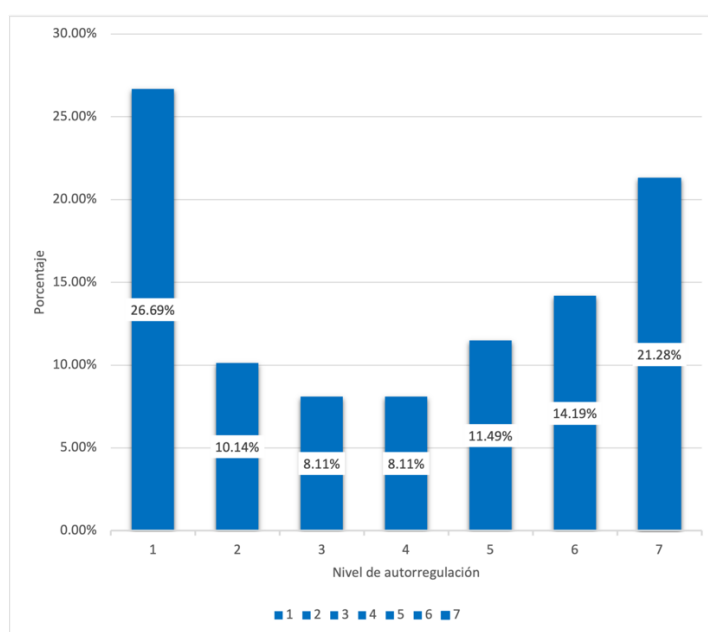


Figura 2. Pido ayuda a otros que saben más que yo a través de canales en línea cuando no estoy seguro de qué hacer en mi materia en línea.

Ante este porcentaje alto de estudiantes que refieren que no solicitan ayuda (Figura 2), cabe señalar que ésta se considera una estrategia de autorregulación del aprendizaje de alto nivel. Está implícita la capacidad de las y los alumnos para monitorear la comprensión, diagnosticar el problema y seleccionar fuentes idóneas [12], [14]. Según [13], [15], en ambientes virtuales, el solicitar ayuda se asocia a creencias de autoeficacia. Por lo tanto, los presentes resultados muestran la necesidad de fortalecer en los estudiantes estas habilidades. En comparación con los otros ítems referentes al apoyo social en línea, este ítem muestra el porcentaje más alto de estudiantes que eligieron respuesta el nivel 1 (nivel mínimo).

En cuanto al ítem *Pregunto al profesor/a y/o mis compañeros/as para aclarar información de mi materia en línea*, la media registrada fue de 5.13, con una desviación estándar de 2.03. Estos resultados indican una percepción positiva en torno a la interacción en el entorno virtual, donde la mayoría de los participantes se muestran más proactivos para hacer preguntas en torno al contenido de sus materias, pero también se manifiesta una diversidad en la frecuencia con que cada estudiante lo hace.

La distribución de las respuestas revela que el 37.84% de los participantes seleccionó la opción 7, y un 17.23% optó por la opción 6, lo que se observa una tendencia hacia niveles elevados de solicitud de apoyo. Esto se puede interpretar a que hay una tendencia significativa a buscar aclaraciones directamente con docentes o compañeros cuando lo necesitan. Este patrón es coherente con la media elevada reportada en el ítem, lo cual sugiere una cultura de consulta activa dentro de la comunidad estudiantil cuando surgen dudas específicas en la materia que están

cursando. La desviación estándar moderada indica heterogeneidad. Solamente el 9.80% reportó el nivel mínimo (opción 1), por lo que esto evidencia que la interacción para resolver dudas es una práctica común entre los participantes (Figura 3).

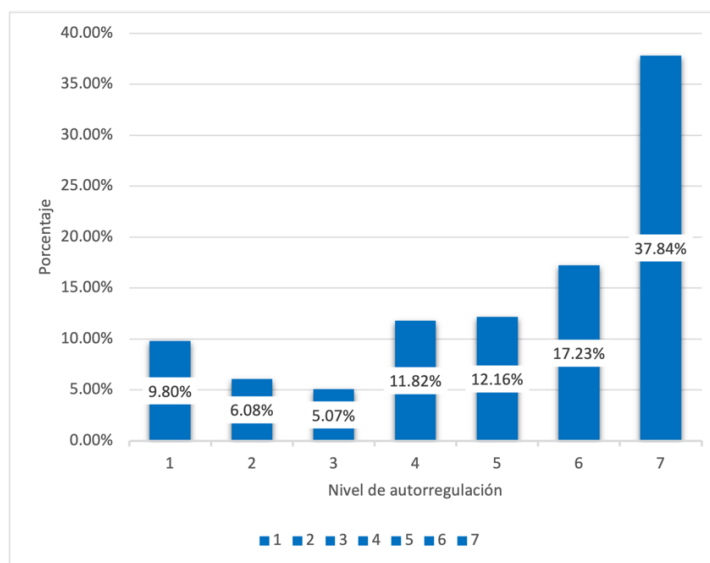


Figura 3. Pregunto al profesor/a y/o mis compañeros/as para aclarar información de mi materia en línea.

Al igual que en la Figura 1, también en la Figura 3, se presenta una alta proporción de respuestas positivas. El clarificar la información es una estrategia de autorregulación del aprendizaje que reduce la ambigüedad de la tarea, según [12], [14]. Al respecto, los autores en [1] subrayan que, en entornos virtuales, la claridad de lo que se va a realizar en el curso, puede facilitar la activación oportuna de ayuda.

Para el ítem *Cuando tengo dificultades en mi materia en línea, busco ayuda de otras personas a través de canales en línea (foros de discusión, redes sociales, correo electrónico, mensajería instantánea, etc.)*, la media fue de 4.67 y la desviación estándar de 2.23. Estos resultados indican una dispersión entre moderada y alta hacia el uso de estrategias de búsqueda de apoyo, cuando se enfrentan obstáculos en el aprendizaje en línea, ya que las respuestas cubren todo el rango de 1 a 7.

El análisis de la distribución de respuestas, como se aprecia en la Figura 4, muestra que el 29.73% de los educandos seleccionó la opción 7, reflejando un nivel alto de iniciativa para buscar ayuda. Un alto número de estudiantes efectivamente moviliza de forma activa estos medios cuando enfrenta dificultades, coherente con los resultados anteriores que reflejan una cultura de consulta, pero tampoco se puede considerar una situación universal. Por otra parte, un 17.57% eligió el nivel mínimo (opción 1), lo cual puede asociarse a una preferencia por la autonomía, expectativas de respuesta, entre otras. Estos hallazgos, sugieren que casi un tercio de las y los universitarios, recurre a apoyos virtuales y que aún existe una proporción significativa (casi uno de cada seis) que rara vez o nunca busca ayuda, lo cual muestra un ambiente de apoyo, pero que aún no se manifiesta en toda la comunidad estudiantil.

De acuerdo con la literatura, en educación virtual, las estrategias de autorregulación efectivas consideran la planificación, monitoreo y búsqueda de ayuda [15], [1], a través de diversos canales de comunicación. Ante la necesidad de solicitar ayuda de otros cuando se tienen desafíos en la asignatura (Figura 4), tal como lo mencionan [6], se requiere claridad y sistematización en cuanto a las rutas de interacción dentro de la materia, lo cual también se asocia con la siguiente pregunta.

En el ítem *Uso el email, foros de discusión, redes sociales, etc., para conectarme con mi profesor/a y otros estudiantes cuando necesito ayuda* (Figura 5), se registró una media de 4.98 y una desviación estándar de 2.14. Estos resultados sugieren una tendencia general positiva hacia el uso de medios digitales para solicitar apoyo académico en entornos virtuales, pero todavía hay un grupo importante que rara vez recurre a estos medios, como también se manifiesta en la figura anterior (Figura 4).

Como se observa en la Figura 5, el 37.50% de los participantes seleccionó la opción 7, indicando un nivel alto de interacción digital, mientras que un 12.50% optó por el nivel más bajo (opción 1). Esta distribución señala que

una mayoría de la población estudiantil reconoce y emplea activamente las herramientas digitales disponibles para gestionar sus necesidades de apoyo, aunque más de la décima parte, no recurre con frecuencia a estos canales (Figura 5). Por ello, se puede considerar que efectivamente hay presente una cultura de consulta, pero ésta, no es universal. Hay un ambiente de apoyo donde la aclaración de dudas y la ayuda entre los compañeros es frecuente, pero aún no es homogéneo el uso de herramientas digitales para activar esas redes.

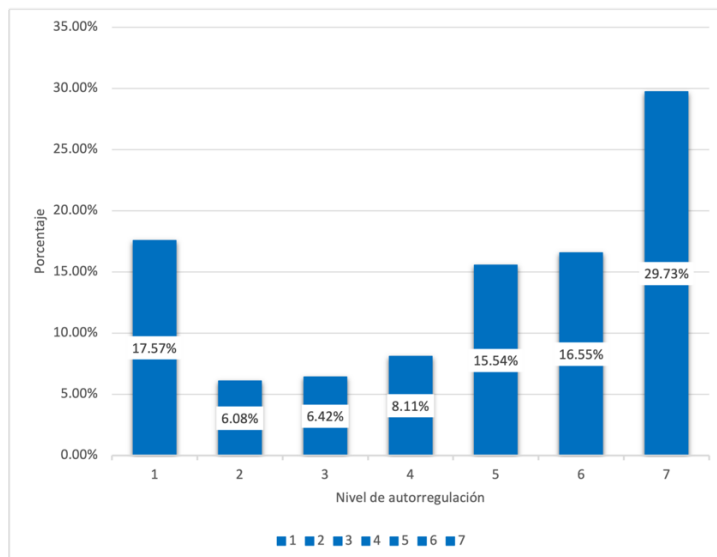


Figura 4. Cuando tengo dificultades en mi materia en línea, busco ayuda de otras personas a través de canales en línea (foros de discusión, redes sociales, correo electrónico, mensajería instantánea, etc.).

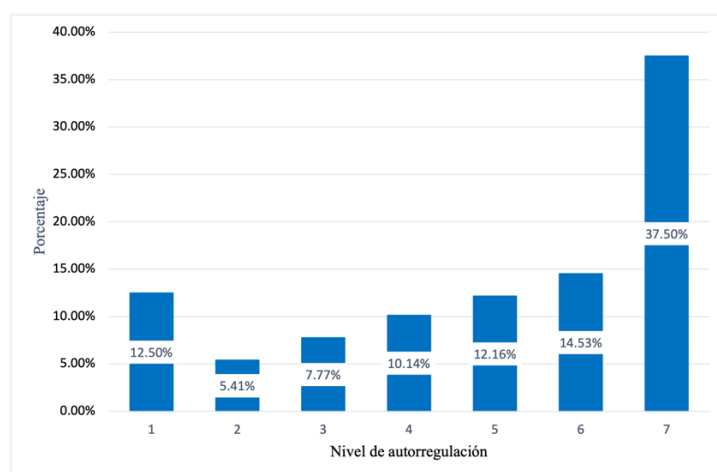


Figura 5. Uso el email, foros de discusión, redes sociales, etc., para conectarme con mi profesor/a y otros estudiantes cuando necesito ayuda.

Similar con los resultados de otros ítems (Figura 1 y 3), en este ítem (Figura 5) se muestra un empleo intermedio. Desde la teoría sociocognitiva, el pedir ayuda es una estrategia de autorregulación que requiere un juicio metacognitivo y creencias de autoeficacia [12], [13], [14]. En el aprendizaje en línea, como lo sostienen [1], [15], el uso de estas estrategias varía según la tarea, y las y los estudiantes tienden a activar los canales de comunicación si perciben un beneficio claro. Así como también lo mencionan [6], cuando se percibe una red disponible, puede aumentar la intención de buscar apoyo a través de los canales de comunicación.

Debido a que el alcance del estudio es descriptivo, en los resultados antes descritos, solo se presentan los resultados descriptivos por ítem, sin análisis correlacionales o de estructura interna.

5. Conclusiones.

Los resultados descriptivos obtenidos sobre el apoyo social en línea de estudiantes de pedagogía de una universidad pública virtual evidencian un ambiente de apoyo mediadamente favorable. Las medias de los ítems analizados se sitúan entre 4.7 y 5.1 en una escala del 1 al 7, lo que indica una inclinación generalizada hacia el uso de esta estrategia, más allá del punto medio.

Respecto al ayudar a otros estudiantes cuando preguntan algo en línea, la distribución se concentró en los niveles altos y con una media elevada. Esto, señala una disposición social por parte del alumnado para brindar apoyo, cuando el estudiante se siente capaz para responder. Esta cultura de colaboración entre los pares es validada por la comunidad estudiantil, pero la desviación estándar moderada-alta muestra que esta conducta no es totalmente uniforme, lo cual sustenta la necesidad de intervenciones que sistematicen la ayuda entre pares dentro de la institución.

Las respuestas de estos pedagogos en formación, respecto al pedir ayuda a otros cuando no se está seguro de qué hacer, evidencian niveles significativamente bajos. Se pueden interpretar como la existencia de barreras para activar esa red de apoyo y manifiesta también la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a la comunidad estudiantil a normalizar y facilitar la ayuda de otros que son más expertos. [1] recomiendan explorar diversas vías de comunicación para solicitar ayuda, no solo las sincrónicas, sino también aquellas asincrónicas, como foros de discusión, redes sociales o correo electrónico.

En relación con los ítems asociados a la interacción directa con los compañeros y el profesorado, como pedir aclaraciones, clasificada por [26] como un tipo de comunicación formal, más de la mitad del estudiantado se posiciona en niveles medianamente altos. Estas prácticas, refuerzan este canal de apoyo: se preguntan para aclarar dudas y responden cuando consideran tener la capacidad de hacerlo. Por lo que el empleo de foros de preguntas o sesiones sincrónicas pueden ser actividades académicas viables dentro de la universidad para reforzar esta dinámica. No obstante, las desviaciones estándar reflejan una variabilidad considerable, lo cual sugiere la existencia de grupos estudiantiles que así como recurren de manera frecuente a docentes y compañeros, otros que lo hacen en menor medida.

Al utilizar email, foros, redes sociales, entre otros para conectarse con el profesor y otros estudiantes cuando requieren ayuda, se manifiesta una adopción parcial: de forma significativa se emplean estos canales, pero no de forma universal. El personal docente que interactúe directamente con el alumnado puede contribuir a promover el apoyo social facilitando intervenciones que den a conocer las diferentes formas de comunicación disponibles [25]. Referente en la búsqueda de apoyo mediante canales abiertos (como foros, redes sociales) ese porcentaje desciende ligeramente, lo cual sugiere la necesidad de fomentar el apoyo social a través de rutas sistematizadas de ayuda, así como en tiempos de respuesta. Quienes adoptan una estrategia activa de búsqueda de ayuda, tienden también a utilizar diversas herramientas digitales para fortalecer su proceso formativo, tal como lo sostienen [1], [21], [22], [23].

Estos resultados, indican que el estudiantado percibe el apoyo social como un recurso valioso como señalan [25], aunque también se evidencian brechas de participación. La dispersión identificada subraya la necesidad de diseñar políticas y estrategias institucionales que fomenten la inclusión de quienes presentan niveles bajos de interacción. Considerando que las habilidades de autorregulación pueden desarrollarse [14], [30] resulta pertinente implementar programas de intervención [31] que potencialicen la ayuda reactiva y aclaración de dudas y fortalezcan principalmente la disposición para pedir ayuda de estos futuros profesionales de la educación.

Como proponen [32], es fundamental que los programas de formación docente, como lo es este programa de pedagogía, influyan en el desarrollo de competencias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje. Programas educativos relacionados con la educación, como pedagogía, deben fomentar las estrategias como lo es el apoyo social, de manera que el estudiantado pueda aplicar estos procesos en su futura práctica profesional [28]. En esta línea, [33] destacan la importancia de implementar estrategias orientadas al trabajo colaborativo y a la creación de espacios que promuevan el acompañamiento entre pares. El favorecer el desarrollo del apoyo social en entornos virtuales, puede tener un impacto positivo en el éxito escolar de la comunidad estudiantil [1], [18], [19], [20] y en el futuro en sus respectivos estudiantes, al intervenir como modeladores de prácticas de autorregulación. A medida que aumenta la demanda de programas educativos virtuales como lo señalan [7], se vuelve cada vez más urgente fortalecer los mecanismos institucionales que garanticen el acceso equitativo a estrategias efectivas de apoyo social y principalmente en los futuros profesionales de la educación.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es importante señalar que la muestra proviene de una sola institución, por lo que la generalización es limitada. El alcance fue descriptivo, no se realizaron inferencias

causales y no se incluyó un análisis de confiabilidad del instrumento en su versión aplicada. Por lo que, para futuras investigaciones se sugiere calcular indicadores como el alfa de Cronbach para la escala utilizada, así como intervalos de confianza.

Como futuras líneas de investigación, resulta importante desarrollar investigaciones que valoren el desarrollo de las prácticas de búsqueda de ayuda a lo largo de un programa académico completo, lo cual permitiría identificar los momentos donde el apoyo social aumenta o declina. También, estudios que evalúen intervenciones específicas de apoyo social, a fin de establecer relaciones causales entre el diseño instruccional y participación social. Finalmente, estudios que tomen en cuenta factores contextuales para explorar de qué manera estos influyen en la disposición estudiantil hacia el apoyo social en un entorno virtual. Lo anterior, podría generar marcos teóricos más sólidos, para el diseño de intervenciones que favorezcan el apoyo social en la formación de pedagogos en entornos virtuales, así como en otros programas de educación superior de modalidad virtual.

6. Agradecimientos:

Agradecemos a la jefatura del programa académico de pedagogía de la universidad pública virtual y las y los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la institución, quienes proveyeron el apoyo administrativo y colaboraron para realizar el estudio. Así como a Jaclyn Broadment y a Ernesto Panadero por la autorización para adaptar la traducción del instrumento *Self-Regulation for Learning Online questionnaire (SRL-O)* al contexto mexicano.

7. Referencias

- [1] Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. M., Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and Learning*, 18 (1), 135–163. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09319-6>
- [2] Ahmad, S. N., Tkm Thangal, T. B., Misman, F. N., Mohamad Yunus, N., Alimon, N. I., Heng, E. H. (2022). Exploring social cognitive learning in the online learning environment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12 (10), 1863–1881. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i10/14896>
- [3] Miramontes Arteaga, M., Castillo Villapudua, K. Y., Macías Rodríguez, H. J. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 199–214. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>
- [4] Orellana Parapi, J. M., Imas Maesaroh, L., Basuki, B., Masykuri, E. S. (2020). Virtual education: A brief overview of Its role in the current educational system. *Scripta: English Department Journal*, 7 (1), 8-11. <https://jurnal.umpwr.ac.id/index.php/scripta/article/view/632>
- [5] Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., Kester, L. (2020). Supporting learners' self-regulated learning in massive open online courses. *Computers and Education*, 146, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
- [6] Yu, H., Zhou, J. (2025). Social support and online self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Education*, 45 (2), 419–433. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2122021>
- [7] Kember, D., Trimble, A., Fan, S. (2023). An investigation of the forms of support needed to promote the retention and success of online students. *American Journal of Distance Education*, 37 (3), 169–184. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2061235>
- [8] Santamaría-García, H., Baez, S., Gómez, C., Rodríguez-Villagra, O., Huepe, D., Portela, M., Reyes, P., Klahr, J., Matallana, D., Ibanez, A. (2020). The role of social cognition skills and social determinants of health in predicting symptoms of mental illness. *Translational Psychiatry*, 10 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-0852-4>
- [9] Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-Learning in university education: Analyzing students' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 19 (2), 107-117. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168>
- [10] Broadbent, J., Lodge, J. M. (2020). Involucrar a grandes clases de primer año mediante tecnología digital: Un estudio de caso . En S. Morrissey, G. J. Rich, A. Padilla-López, L. Karine de Souza, Taylor, J. Jaafar

- (Eds.). *Enseñando Psicología en el Mundo* (pp. 205-217). Cambridge Scholars Publishing
- [11] Akcaoglu, M., Lee, E. (2018). Using Facebook groups to support social presence in online learning. *Distance Education*, 39 (3), 334–352. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476842>
- [12] Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- [13] Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- [14] Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed., pp. 125–151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- [15] Broadbent, J., Poon, W. L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies y Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- [16] Channuan, P., Sriwantaneeeyakul, S., Pratumtong, R. (2024). Readiness for Learner Autonomy in Online Environments: The Case of Thai University Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 14 (6), 1644-1653. <https://doi.org/10.17507/tpls.1406.05>
- [17] Irgatoğlu, A. (2024). Language learning strategy uses and levels of autonomy in online and traditional education. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas de las Lenguas Exteriors*, (42), 147-160. <http://doi.org/10.30827/portalin.vi42.20921>
- [18] Caixia, L., Bakar, Z. A., Qianqian, X. (2025). Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Higher Education: A Decade Systematic Review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IX (III), 4488–4504. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300358>
- [19] Faza, A., Lestari, I. A. (2025). Self-Regulated Learning in the Digital Age: A Systematic Review of Strategies, Technologies, Benefits, and Challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26 (2), 23–58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>
- [20] Smadi, M., Al Masri, A. A., Maharmah, H., y Abu-snoubar, T. (2024). Exploring the Correlation between Self-regulated Learning Strategies and Academic Success in Higher Education. *Journal of Ecohumanism*, 3 (7), 2875–2883. <https://n9.cl/dib8k>
- [21] Infante-Villagrán, V. A., Dapelo Pellerano, B. M. P., Cobo-Rendon, R., López-Angulo, Y., Escobar Alaniz, B., Beyle, C. (2021). Aplicaciones que emplean y recomendaciones que entregan las y los docentes universitarios para la autorregulación del aprendizaje en contexto de la pandemia por COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14 (3), e33027. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33027>
- [22] Huang, W., Hew, K. (2025). Online Facilitating Self-Regulated Learning and Social Presence Using Chatbots: Evidence-Based Design Principles. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 18, 56-71. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3523199>
- [23] Cruzado Uceda, G. A., Polo Chavarri, L. C., Uceda Martos, P. J. (2021). *Chatbot Como Estrategia De Autorregulación Del Aprendizaje Remoto En Tiempos De Pandemia*. Prospective and trends in technology and skills for sustainable social development. Leveraging emerging technologies to construct the future: Proceedings of the 19th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology. <https://doi.org/10.18687/laccei2021.1.1.327>
- [24] Alevén, V., Roll, I., McLaren, B. M., Koedinger, K. R. (2016). Help helps, but only so much: Research on help seeking with intelligent tutoring systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26 (1), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0089-1>
- [25] Yang, F., Stefaniak, J. (2023). A systematic review of studies exploring help-seeking strategies in online learning environments. *Online Learning*, 27 (1), 107-126. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3400>
- [26] Makara, K. A., Karabenick, S. A. (2013). Characterizing sources of academic help in the age of expanding educational technology: A new conceptual framework. En S. A. Karabenick, M. Puustinen (Eds.). *Advances in help-seeking research and applications: The role of emerging technologies* (pp. 37-72). Information Age Publishing.
- [27] Cavinato, A. G., Hunter, R. A., Ott, L. S., Robinson, J. K. (2021). Promoting student interaction, engagement, and success in an online environment. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 413 (6), 1513–1520. <https://doi.org/10.1007/s00216-021-03178-x>

- [28] Andrzejewski, C. E., Davis, H. A., Shalter Bruening, P., Poirier, R. R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences*, 49, 85–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.013>
- [29] Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- [30] Schunk, D. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85–94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- [31] Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: Systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422>
- [32] Karlen, Y., Hertel, S., Hirt, C. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: an approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>
- [33] Sari, L., Khaira, F. (2021). The role of social support in pandemic-related stress among university students. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 5 (2), 135-142. <https://doi.org/10.24036/00444za0002>