apertura
Volumen 18, número 2, pp. 40-57 | Universidad de Guadalajara
http://doi.org/10.32870/Ap.v18n2.2801

Distracción digital y autorregulación en educación a distancia

Digital distraction and self-regulation in distance education

Rodrigo Daniel Medrano Figueroa*
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México
https://orcid.org/0009-0008-0560-2058

José Manuel Meza Cano**
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México
https://orcid.org/0000-0002-9504-7906

Recepción del artículo: 28/10/2025 | Aceptación para publicación: 04/09/2026 | Publicación: 30/09/2026

RESUMEN

El estudio analiza la relación entre la distracción digital y la autorregulación académica en estudiantes de modalidad a distancia. La distracción digital se entiende como la interrupción de actividades debido al uso constante de dispositivos y plataformas digitales, lo que impacta la atención, la concentración y el rendimiento académico. En este contexto, la autorregulación representa un proceso esencial que permite planificar, monitorear y ajustar el propio comportamiento para optimizar el aprendizaje. Modelos teóricos como el de Pintrich destacan la relevancia de establecer metas, gestionar el tiempo y reflexionar sobre las estrategias utilizadas. Se realizó un estudio cuantitativo, correlacional y transversal con 200 estudiantes de Psicología SUAyED. Para medir la distracción digital y la autorregulación, se aplicó un cuestionario adaptado del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) y de la Escala de Distracción Digital (DD). Los resultados muestran que los estudiantes con mayores habilidades de autorregulación, especialmente en Creencias de Control y Administración del Tiempo y del Ambiente, presentaron niveles más bajos de distracción digital. Asimismo, los estudiantes de mayor edad evidenciaron mejor autorregulación y menor propensión a distracciones. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la autorregulación y promover un uso consciente de la tecnología en entornos educativos a distancia.

ABSTRACT

This study examines the relationship between digital distraction and academic self-regulation among distance education students. Digital distraction is defined as the interruption of academic tasks caused by the frequent use of digital devices and platforms, which negatively affects attention, concentration, and academic performance. In this context, self-regulation is a key process that enables learners to plan, monitor, and adjust their behavior to optimize learning outcomes. Theoretical models, such as Pintrich's framework, emphasize the importance of goal setting, time management, and reflection on learning strategies. A quantitative, correlational, and cross-sectional study was conducted with 200 Psychology students enrolled in the SUAyED program. Data were collected through an adapted version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and the Digital Distraction Scale (DD). Results indicate that students with higher self-regulation skills—particularly in Control Beliefs and Time and Environment Management—showed lower levels of digital distraction. Moreover, older students exhibited greater self-regulation and less susceptibility to distractions. These findings highlight the importance of enhancing self-regulation skills and fostering a mindful use of technology in distance learning environments.

Palabras clave
Autorregulación; educación a distancia; estrategias de aprendizaje; distracción; entornos virtuales de aprendizaje

Keywords
Self-Regulation; Distance Education; Learning Strategies; Distraction; Virtual Learning Environments

SOBRE LOS AUTORES

* Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Profesor investigador de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0560-2058, correo electrónico: rodrigo.medrano@iztacala.unam.mx

** Doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Profesor investigador de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9504-7906, correo electrónico: manuel.meza@iztacala.unam.mx

INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico moderno ha impulsado transformaciones significativas en las formas de comunicación, los patrones de consumo de medios y los comportamientos de individuos y organizaciones. Si bien las soluciones digitales han ofrecido beneficios al facilitar la interacción y nuevas oportunidades virtuales, también han generado desafíos. Por ejemplo, la instantaneidad y la sobresaturación de contenidos en espacios virtuales –como las redes sociales–, han mermado la capacidad de atención y concentración de las personas (Lindström, 2020). Esta problemática, según Kärki (2024), se interpreta como una "distracción digital" que afecta directamente la habilidad para mantener la atención en tareas específicas. En este sentido, Agarwal *et al.* (2021) profundizan al indicar que el uso constante de redes sociales puede generar una adicción en los estudiantes, lo que repercute negativamente en su capacidad para gestionar el tiempo y focalizar la atención en actividades académicas, comprometiendo así su bienestar general y su éxito académico.

Si bien la distracción puede mitigarse en contextos educativos presenciales, la situación es distinta en los ambientes de educación a distancia. De acuerdo con Covarrubias (2021), en esta modalidad el estudiante asume la responsabilidad de buscar y administrar su propio proceso de aprendizaje, beneficiándose de una didáctica personalizada gracias a la retroalimentación docente y del acceso permanente a materiales didácticos alojados en plataformas virtuales. Sin embargo, debido a que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen el recurso principal para esta modalidad, es crucial considerar que el fácil acceso y el uso constante de distractores como las redes sociales pueden generar efectos negativos tanto en la gestión del tiempo de estudio como en la autorregulación de esta población estudiantil (Valencia *et al.*, 2021).

Aunque la autorregulación y la distracción digital han sido estudiadas de manera independiente y existen investigaciones que han identificado dificultades asociadas con el uso de dispositivos y redes sociales durante las actividades académicas, todavía resulta necesario precisar cómo se relacionan diferentes dimensiones de la autorregulación con las manifestaciones específicas de la distracción digital en estudiantes que cursan sus estudios en modalidad a distancia. Esta distinción

es relevante debido a que no todas las estrategias involucradas en la autorregulación cumplen la misma función frente a las condiciones del entorno de aprendizaje.

En los estudiantes de educación a distancia, la relación entre ambas variables adquiere particular relevancia porque los dispositivos y plataformas digitales constituyen simultáneamente recursos necesarios para desarrollar las actividades académicas y medios mediante los cuales pueden presentarse estímulos o actividades no relacionadas con el aprendizaje. En consecuencia, analizar esta relación permite aproximarse al fenómeno desde una perspectiva que considera tanto las características autorregulatorias del estudiante como las condiciones del entorno digital en el que desarrolla sus actividades.

El presente estudio busca contribuir a esta discusión mediante el análisis diferenciado de cinco dimensiones de la autorregulación académica (Orientación a metas intrínsecas, Orientación a metas extrínsecas, Creencias de control, Autorregulación metacognitiva y Administración del tiempo y del ambiente) y tres indicadores de distracción digital (Distracción digital, Uso de redes sociales y Navegación en internet). Esta aproximación permite determinar si la relación con la distracción digital se presenta de manera general o si se concentra en determinadas dimensiones de la autorregulación.

Por lo anterior, el objetivo general de este estudio es analizar la relación entre la distracción digital y la autorregulación académica en estudiantes de psicología que cursan sus estudios en una modalidad a distancia. De manera específica, se busca: a) describir las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de autorregulación académica consideradas en el estudio, b) describir los niveles de distracción digital y sus manifestaciones relacionadas con el uso de redes sociales y la navegación en internet, y c) determinar la relación entre las dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital.

A partir de este planteamiento se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relación existe entre las dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital en estudiantes de educación a distancia?

La autorregulación académica se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes establecen metas, monitorean su desempeño y ajustan sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales para alcanzar objetivos de aprendizaje

Autorregulación académica

La autorregulación académica se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes establecen metas, monitorean su desempeño y ajustan sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales para alcanzar objetivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudiante participa activamente en la organización y regulación de su propio aprendizaje, seleccionando estrategias de acuerdo con las características de las tareas y con los resultados que obtiene durante su ejecución (Duarte *et al*., 2024).

Uno de los referentes para comprender este proceso es el modelo de autorregulación propuesto por Pintrich (2004), quien plantea que el aprendizaje autorregulado implica la interacción entre procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales. El modelo contempla diferentes momentos en los que el estudiante planifica sus actividades, monitorea su desempeño, regula sus acciones y reflexiona sobre los resultados obtenidos.

Durante la fase de planificación el estudiante establece metas, organiza los recursos disponibles y desarrolla expectativas respecto de la tarea y de sus propias capacidades. En la fase de monitoreo supervisa sus procesos cognitivos, su motivación y su avance hacia las metas establecidas. Posteriormente, en la fase de control, selecciona y ajusta las estrategias que considera pertinentes para responder a las demandas de la actividad. Finalmente, la fase de reacción y reflexión permite valorar los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas, generando información que puede ser empleada en actividades posteriores (Pintrich, 2004).

La autorregulación, por tanto, no constituye una capacidad única, sino un proceso que integra diferentes recursos y estrategias. Entre estos se encuentran la orientación hacia las metas, las creencias que el estudiante posee sobre su capacidad para controlar su aprendizaje, la regulación metacognitiva y la administración del tiempo y del ambiente. Estos componentes adquieren particular importancia cuando las condiciones de aprendizaje requieren que el estudiante tome decisiones de manera autónoma y gestione los recursos necesarios para desarrollar sus actividades académicas.

Autorregulación en educación a distancia

Las características de la educación a distancia hacen especialmente relevante el desarrollo de estrategias de autorregulación. En esta modalidad, una parte importante de las actividades académicas se realiza mediante entornos digitales, por lo que el estudiante debe organizar de manera autónoma sus tiempos, recursos y actividades de aprendizaje. Covarrubias (2021) señala que la educación a distancia implica una mayor responsabilidad del estudiante en la gestión de su proceso formativo, aunque este proceso puede complementarse con la orientación y retroalimentación proporcionadas por los docentes.

En este contexto, las estrategias de autorregulación contribuyen a que los estudiantes planifiquen sus actividades, supervisen su progreso y ajusten sus formas de estudiar de acuerdo con las demandas académicas. Pinto *et al.* (2023), a partir de una revisión sistemática, destacan la relación entre autorregulación, motivación y competencias digitales en estudiantes de educación a distancia. De manera similar, Pineda *et al.* (2024) señalan que la autorregulación constituye un elemento relevante para que los estudiantes puedan organizar y monitorear su aprendizaje en ambientes educativos mediados por tecnología.

Los estudiantes a distancia deben establecer en buena medida las condiciones en las que desarrollarán sus actividades académicas, lo que implica distribuir el tiempo disponible y organizar el espacio de estudio

La gestión del tiempo y del ambiente representa un componente particularmente relevante en esta modalidad. A diferencia de contextos educativos con horarios y espacios de trabajo más estructurados, los estudiantes a distancia deben establecer en buena medida las condiciones en las que desarrollarán sus actividades académicas. Esto implica distribuir el tiempo disponible, organizar el espacio de estudio y establecer condiciones que favorezcan la continuidad de las tareas.

Asimismo, la autorregulación requiere que los estudiantes gestionen los recursos digitales que forman parte de su entorno cotidiano. Las competencias digitales permiten localizar, acceder y utilizar información mediante diferentes herramientas tecnológicas, mientras que la autorregulación contribuye a que estos recursos sean utilizados de acuerdo con las metas académicas establecidas (Pinto *et al.*, 2023; Vargas *et*

El uso de dispositivos digitales dentro de la educación a distancia constituye simultáneamente un recurso para el aprendizaje y un contexto en el que pueden presentarse diferentes estímulos que compiten por la atención del estudiante

al., 2023). En consecuencia, el uso de dispositivos digitales dentro de la educación a distancia constituye simultáneamente un recurso para el aprendizaje y un contexto en el que pueden presentarse diferentes estímulos que compiten por la atención del estudiante.

Distracción digital en contextos educativos

La distracción digital puede entenderse como la interrupción o disminución de la atención durante una actividad como consecuencia de la interacción con dispositivos, plataformas o contenidos digitales que no corresponden a la tarea que se está realizando. Entre los estímulos que pueden generar estas interrupciones se encuentran las notificaciones, los mensajes instantáneos, las redes sociales, los contenidos audiovisuales y la navegación por internet (Kärki, 2024).

Una característica importante de este fenómeno es que ocurre en un entorno en el que diferentes estímulos digitales se encuentran disponibles de manera simultánea. Lindström (2020) plantea que la atención humana presenta limitaciones para procesar diferentes fuentes de información al mismo tiempo, por lo que el cambio constante entre actividades puede dificultar el mantenimiento de la atención sobre una tarea específica. En los contextos académicos mediados por tecnología, esta situación puede manifestarse cuando el estudiante alterna entre actividades relacionadas con sus estudios y otras actividades digitales de carácter personal o recreativo.

Agarwal *et al.* (2021) plantean que la distracción digital puede analizarse a partir de dimensiones relacionadas con las características individuales, tecnológicas y contextuales. La dimensión individual considera factores relacionados con el control cognitivo, el procesamiento de información y las diferencias personales en las motivaciones e intenciones de uso. La dimensión tecnológica se relaciona con la disponibilidad y presencia constante de dispositivos y plataformas que generan oportunidades para la interrupción. Finalmente, la dimensión contextual considera las situaciones específicas en las que determinados estímulos pueden favorecer conductas de distracción.

En el ámbito educativo, estas condiciones adquieren especial relevancia porque los dispositivos utilizados para acceder a los contenidos académicos también permiten realizar actividades que no están relacionadas con el aprendizaje. De esta manera, el mismo dispositivo puede utilizarse para consultar materiales de estudio, participar en una actividad académica o comunicarse con un docente y, simultáneamente, para revisar redes sociales, reproducir contenidos audiovisuales, consultar noticias o navegar por sitios de interés personal.

La literatura reciente ha documentado la presencia de distracciones digitales entre estudiantes. Pérez *et al.* (2023) encontraron que estudiantes de educación superior identifican las distracciones digitales como un factor que interfiere con sus actividades académicas. De manera similar, Opsenica y Ranđelović (2022) señalan que los entornos caracterizados por la multitarea y los cambios frecuentes de atención pueden representar dificultades para el aprendizaje. Siebers *et al.* (2022), por su parte, encontraron una relación entre el uso de redes sociales y experiencias de distracción

en estudiantes, lo que muestra la importancia de considerar estas plataformas como parte del entorno digital en el que se desarrolla la actividad académica.

En este sentido, la distracción digital no debe reducirse exclusivamente al uso de redes sociales, también puede manifestarse mediante la navegación por páginas de internet, el consumo de contenidos audiovisuales, la consulta de información no relacionada con la actividad académica y otras conductas que interrumpen o desplazan temporalmente la atención de la tarea principal.

Distracción digital y autorregulación académica

La relación entre distracción digital y autorregulación académica puede comprenderse a partir de las demandas que los entornos de aprendizaje mediados por tecnología plantean a los estudiantes. Mientras que la autorregulación implica establecer metas, monitorear el propio desempeño, gestionar recursos y ajustar las estrategias de aprendizaje, la distracción digital supone la presencia de estímulos que pueden competir con la actividad académica por la atención y el tiempo disponibles.

En los estudiantes de educación a distancia, esta relación adquiere particular importancia debido a que las actividades académicas se desarrollan mediante dispositivos y plataformas digitales. El estudiante debe utilizar estos recursos para acceder a materiales, comunicarse, realizar actividades y consultar información, pero al mismo tiempo se encuentra expuesto a otros contenidos y posibilidades de interacción. Por ello, el entorno digital puede constituir tanto un recurso para el aprendizaje como un contexto en el que se presentan oportunidades de distracción.

Desde esta perspectiva, la autorregulación puede relacionarse con la forma en que los estudiantes responden ante estos estímulos. La administración del tiempo y del ambiente, por ejemplo, implica organizar los recursos y las condiciones necesarias para realizar una actividad académica. En un entorno donde las actividades de estudio coexisten con múltiples estímulos digitales, esta dimensión puede adquirir especial relevancia para mantener la atención sobre las tareas y administrar adecuadamente el tiempo destinado al estudio.

Las creencias de control también pueden tener importancia en este contexto. Dentro del modelo de Pintrich (2004), este componente se relaciona con las percepciones que posee el estudiante acerca del control que puede ejercer sobre su aprendizaje. Cuando una persona considera que sus acciones tienen relación con los resultados que obtiene, puede presentar una mayor disposición para organizar y regular su comportamiento frente a las demandas académicas.

Por otra parte, la autorregulación metacognitiva implica que el estudiante supervise sus propios procesos de aprendizaje y determine si las estrategias que está utilizando son adecuadas para alcanzar sus objetivos. En el contexto de la distracción digital, esta capacidad podría ser relevante debido a que permite identificar cambios en la atención, valorar el progreso de la tarea y realizar ajustes en las estrategias utilizadas. Sin embargo, la relación entre esta dimensión y la distracción digital no necesariamente tiene que presentarse con la misma intensidad que en otros componentes de la autorregulación, debido a que la distracción también puede estar relacionada

En el contexto de la distracción digital, la autorregulación podría ser relevante debido a que permite identificar cambios en la atención, valorar el progreso de la tarea y realizar ajustes en las estrategias utilizadas

con características del entorno digital y con factores personales y contextuales.

En consecuencia, no resulta adecuado asumir que todas las dimensiones de la autorregulación mantienen necesariamente la misma relación con la distracción digital. Las diferentes estrategias de autorregulación cumplen funciones específicas dentro del proceso de aprendizaje y pueden responder de manera diferenciada ante las condiciones del entorno. Por ello, analizar las dimensiones por separado permite identificar cuáles presentan asociaciones con la distracción digital y cuáles no muestran una relación estadísticamente significativa.

La evidencia disponible permite plantear que la gestión del tiempo, del ambiente y de las propias acciones puede ser particularmente relevante frente a las interrupciones digitales. Pinto *et al.* (2023) señalan que la autorregulación constituye un elemento importante para el aprendizaje en ambientes a distancia, mientras que investigaciones sobre distracción digital han mostrado que el uso simultáneo de diferentes recursos digitales puede favorecer interrupciones y cambios de atención durante las actividades académicas (Agarwal *et al*., 2021; Opsenica & Ranđelović, 2022; Pérez *et al*., 2023).

Estudiar conjuntamente la autorregulación académica y la distracción digital permite analizar si las diferencias individuales en determinadas estrategias de aprendizaje se encuentran asociadas con la frecuencia con la que los estudiantes experimentan distracciones

Por tanto, estudiar conjuntamente la autorregulación académica y la distracción digital permite analizar si las diferencias individuales en determinadas estrategias de aprendizaje se encuentran asociadas con la frecuencia con la que los estudiantes experimentan distracciones durante sus actividades académicas. Esta relación resulta especialmente pertinente en estudiantes de educación a distancia, debido a que desarrollan buena parte de su actividad académica mediante dispositivos y plataformas digitales.

A partir de este planteamiento, el presente estudio analiza la relación entre diferentes dimensiones de la autorregulación académica y la distracción digital, sin asumir una relación causal entre las variables. El interés se centra en determinar qué dimensiones de la autorregulación presentan asociaciones estadísticamente significativas con la distracción digital y sus diferentes manifestaciones en estudiantes universitarios de educación a distancia.

Objetivo general

Analizar la relación entre la distracción digital y las dimensiones de autorregulación académica en estudiantes de Psicología que cursan sus estudios en una modalidad a distancia.

Objetivos específicos

- Describir las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de autorregulación académica consideradas en el estudio.
- Describir las puntuaciones obtenidas en los indicadores de distracción digital relacionados con la distracción digital, el uso de redes sociales y la navegación en internet.
- Determinar la relación entre las dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital.
- Explorar la relación entre la edad y las puntuaciones de autorregulación académica y distracción digital.

Hipótesis

Hipótesis general: se espera encontrar asociaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital en estudiantes de Psicología que cursan sus estudios en modalidad a distancia.

Hipótesis específicas

H1. Las dimensiones de autorregulación académica relacionadas con la gestión y regulación del aprendizaje presentarán asociaciones negativas con los indicadores de distracción digital.
H2. La edad presentará una asociación positiva con las puntuaciones de autorregulación académica y una asociación negativa con las puntuaciones de distracción digital.
H3. Existirán diferencias en las puntuaciones de distracción digital entre los grupos de edad.

METODOLOGÍA

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, correlacional y *ex post facto*. El diseño no experimental se debe a que las variables fueron observadas y medidas sin manipulación por parte de los investigadores. El alcance correlacional permitió examinar la asociación entre las dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital. El carácter transversal corresponde a que la información se obtuvo durante un único período de aplicación. Asimismo, el estudio es de carácter *ex post facto* debido a que las variables fueron observadas después de que ocurrieran las experiencias y conductas objeto de análisis, sin intervención experimental.

Muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes de la Licenciatura en Psicología del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Los participantes tenían entre 17 y 65 años, con una edad media de 34 años (DE = 10.1). Del total de participantes, 140 fueron mujeres y 60 hombres.

Los estudiantes se encontraban inscritos y activos en diferentes semestres de la licenciatura: 40 correspondieron al primer semestre, 56 al segundo, 19 al tercero, 44 al cuarto, 23 al quinto, ocho al sexto, seis al séptimo, dos al octavo y dos al noveno.

Como criterios de inclusión se consideró que los participantes estuvieran inscritos y activos en la Licenciatura en Psicología del SUAyED y que aceptaran participar mediante consentimiento informado. Se consideró como criterio de exclusión la ausencia de consentimiento o el envío incompleto del cuestionario. Todos los participantes que integraron la muestra completaron el instrumento en su totalidad y no se registraron datos faltantes.

Instrumento

Para la recolección de información se utilizó un cuestionario integrado por 49 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 correspondió a "Totalmente en desacuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo". El cuestionario se conformó a partir de dimensiones seleccionadas del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA; Ramírez *et al.*, 2013) y de la Escala de Distracción Digital (Göl *et al.*, 2023), realizando adaptaciones dirigidas a las características del contexto de educación a distancia.

Del CMEA se retomaron cinco dimensiones: Orientación a metas intrínsecas (OMI), Orientación a metas extrínsecas (OME), Creencias de control

(CC), Autorregulación metacognitiva (AM) y Administración del tiempo y del ambiente (ATA), que en conjunto correspondieron a 32 ítems.

De la Escala de Distracción Digital se retomó el factor Distracción digital (DD), integrado por ocho ítems. Adicionalmente, se incorporaron nueve ítems elaborados para este estudio con el propósito de explorar dos manifestaciones específicas de la distracción digital en estudiantes de educación a distancia: Uso de redes sociales (US) y Navegación en internet (NI). La incorporación de estos indicadores respondió a la necesidad de considerar actividades digitales que pueden presentarse durante los períodos destinados al estudio.

Las puntuaciones altas en los factores del CMEA indican una mayor presencia de las estrategias o creencias evaluadas. En los indicadores de distracción digital, las puntuaciones altas representan una mayor frecuencia o percepción de interrupciones relacionadas con el uso de dispositivos y actividades digitales durante el estudio.

Para obtener evidencia preliminar de validez de contenidos, los nueve ítems elaborados para los factores Uso de redes sociales (US) y Navegación en internet (NI) fueron sometidos a una valoración de contenido mediante un panel integrado por seis expertos. Los jueces valoraron cada ítem de acuerdo con su pertinencia para el constructo mediante tres categorías de respuesta: "esencial", "útil pero no esencial" y "no necesario".

A partir de las valoraciones obtenidas se calculó la razón de validez de contenido (CVR) para los ítems y el índice promedio de validez de contenido reportado en el procedimiento. Como resultado del proceso de valoración, se realizaron modificaciones y eliminación de algunos ítems antes de la aplicación del cuestionario a la muestra.

El procedimiento de valoración de contenido se utilizó como una estrategia para revisar la pertinencia de los ítems incorporados al contexto de educación a distancia. No se consideró esta evaluación como evidencia suficiente de validez de constructo, por lo que los resultados psicométricos obtenidos en la presente aplicación se interpretan como evidencia preliminar del funcionamiento de los factores incluidos.

Como se puede ver en la tabla 1, de los doce ítems originales, cuatro obtuvieron puntajes negativos al ser valorados por dos jueces como "útil pero no necesario" (2, 5, 8 y 11) y dos más

Tabla 1. Ítems de la rúbrica para valorar los factores agregados a la Escala de Distracción Digital y los puntajes obtenidos en la validación por jueces

Ítem (12 ítems)	Esencial	Útil pero no necesario	No es necesario	CVR
Uso de redes sociales (US)				
1. Con frecuencia reviso mis redes sociales durante mi tiempo de estudio	6	-	-	1
2. Me resulta difícil concentrarme en mis estudios debido a las notificaciones de redes sociales	4	2	-	.33
3. Las redes sociales me hacen perder la noción del tiempo durante mi tiempo de estudio	6	-	-	1
4. Utilizó las redes sociales como una forma de postergar mis actividades académicas	3	3	-	0
5. Me siento ansioso si no reviso mis redes sociales durante mi tiempo de estudio	4	-	2	.33

Ítem (12 ítems)	Esencial	Útil pero no necesario	No es necesario	CVR
Navegación en internet (NI)				
6. Me distraigo revisando contenidos audiovisuales en línea (YouTube, servicios de música, plataformas de streaming) que no tienen que ver con mis actividades académicas	6	-	-	1
7. Con frecuencia navego por otras páginas no relacionadas con mis actividades académicas	6	-	-	1
8. Me distraigo revisando distintas páginas web (blogs, portales y tiendas en línea) que no tienen que ver con mis actividades académicas	4	2	-	.33
9. Interrumpo mis sesiones de estudio para explorar temas de interés personal en internet	6	-	-	1
10. El contenido atractivo de internet interfiere con mi tiempo de estudio	3	1	2	0
11. Me distraigo leyendo noticias o artículos que no tienen que ver con mis actividades académicas	4	2	-	.33
12. Me resulta difícil dejar de buscar información irrelevante en internet una vez que empiezo	5	-	1	.66
CVI (Content Validity Index - Promedio CVR)				.58

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

obtuvieron puntaje de cero al ser valorados por tres jueces como "no necesarios" o "útil pero no necesario". Los ítems en los que se obtuvo un consenso perfecto y fueron valorados como "esencial" obtuvieron un puntaje de uno (Lawshe, 1975).

El CVI (*Content Validity Index*) es el porcentaje promedio en el que se relacionan los reactivos del instrumento y nivel de desempeño en el dominio de la actividad. Se calcula obteniendo el promedio de los puntajes resultantes de todos los ítems de la escala. El total del CVI al conservar los doce ítems originales es de .58, mientras que el CVI al eliminar los ítems con CVR negativos (ítems 4,8 y 10) conservando los ítems 2, 5 y 11 es de .73, por lo tanto, la versión final de la escala de Distracción Digital constó de 17 ítems, con ocho de la escala original y nueve más para los factores anexados (Uso de redes sociales y Navegación en internet).

Valores altos en la escala Likert indican que se tiene una mayor percepción sobre la interrupción de la concentración y el rendimiento causada por el uso de dispositivos (celulares y computador) y el acceso a internet (redes sociales, aplicaciones de mensajería y otros medios digitales) un ejemplo de esto es el ítem 9: "Con frecuencia reviso mis redes sociales durante mi tiempo de estudio".

Se decidió tomar estos factores debido a su correspondencia con el entorno de educación a distancia, ya que el instrumento original está escrito y diseñado para entornos escolarizados, presenciales

y el segundo está diseñado para el uso de dispositivos durante clases virtuales en vivo, adaptándolos a las características de nuestra población de estudio. Estos instrumentos contaron con buenos índices de confiabilidad y validez reportando en la literatura .85 para la escala CMEA y .83 para la escala DD.

Procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación, el instrumento se aplicó a una muestra de estudiantes inscritos en distintos semestres de la carrera de Psicología del SUAyED, durante el período lectivo correspondiente. El cuestionario se distribuyó entre septiembre y octubre de 2024, a través del correo electrónico institucional y la mensajería interna de la plataforma Moodle.

Tabla 2. Estadísticas de confiabilidad por factor de cada escala

Factor	Alfa de Cronbach
Orientación a metas intrínsecas - OMI	.66
Orientación a metas extrínsecas - OME	.52
Creencias de control - CC	.57
Autorregulación metacognitiva - AM	.74
Administración del tiempo y del ambiente - ATA	.72
Distracción digital - DD	.95
Uso de redes sociales - US	.95
Navegación en internet - NI	.95

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los principales resultados. Debido a que el cuestionario utilizado en este estudio integró dimensiones provenientes de instrumentos previamente desarrollados y, adicionalmente, incorporó ítems elaborados para evaluar manifestaciones específicas de distracción digital en estudiantes de educación a distancia, la estructura resultante debe considerarse una adaptación para fines exploratorios. La evaluación realizada permitió obtener evidencia preliminar de contenido y de consistencia interna; sin embargo, no se realizó un análisis factorial exploratorio ni confirmatorio que permitiera evaluar empíricamente la estructura dimensional del instrumento en la muestra estudiada. Por esta razón, los resultados obtenidos deben interpretarse con cautela y no implican la validación definitiva de la versión adaptada.

En primera instancia, se realizó un análisis de confiabilidad de cada factor a través del coeficiente alfa de Cronbach, tal como se muestra en la siguiente tabla:

De acuerdo con la tabla 2, se evaluó la consistencia interna de las dimensiones mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron diferencias entre las dimensiones del cuestionario. En las dimensiones derivadas del CMEA, OMI presentó un $\alpha = .66$, OME un $\alpha = .52$, CC un $\alpha = .57$, AM un $\alpha = .74$ y ATA un $\alpha = .72$. Estos valores muestran una consistencia interna heterogénea, particularmente en OME y CC, cuyos coeficientes fueron inferiores a los valores convencionalmente considerados adecuados para la investigación aplicada.

En los factores de DD, US y NI presentaron coeficientes de $\alpha = .95$ en cada caso. Estos valores indican una consistencia interna elevada, aunque coeficientes excesivamente altos también pueden ser compatibles con redundancia entre algunos ítems, por lo que no se consideran por sí mismos evidencia suficiente de validez del instrumento.

El análisis de consistencia interna debe interpretarse como evidencia preliminar sobre la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en esta muestra. Debido a que el cuestionario incorporó modificaciones y nuevos ítems respecto de los

instrumentos de referencia, estos resultados no permiten asumir que la estructura psicométrica original se conserve sin cambios.

Tabla 3. Medias y desviación estándar por escala

	Media	Desviación estándar
CMEA	3.5	0.4
DD	3.7	1.2

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

Por otro lado, en la tabla 3 se presentan las medias y desviaciones estándar correspondientes a cada escala. El CMEA registró una media de 3.5 (DE = 0.4), lo que refleja un nivel moderado de respuestas, con una variabilidad relativamente baja entre los participantes. En contraste, la DD obtuvo una media de 3.7 (DE = 1.2), indicando un nivel más elevado de puntuación, junto con una mayor dispersión en las respuestas, lo que sugiere diferencias representativas en las experiencias de los participantes respecto a esta escala.

Se realizó una prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de los datos. Aunque el estadístico fue cercano a 1 (por ejemplo, $W = 0.96$ para OME), el valor de significancia reportó un $p < .001$, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. Con base en estos indicadores, se realizaron correlaciones de Spearman entre cada factor del CMEA y DD (ver tabla 4).

Al tomar en cuenta los índices de correlación de la tabla 4, es de notar que tanto el factor OMI, OME y AM no muestran relaciones significativas con los factores de distracción digital. Esto se evidencia por los valores de p obtenidos, los cuales son superiores al nivel de significancia estipulado ($p < .05$).

En cuanto a los demás índices, se encontró un nivel de significancia de $p < .001$, el factor CC mostró una relación negativa con DD ($\rho = -.24$, $p < .001$), US ($\rho = -.23$, $p < .001$) y NI ($\rho = -0.21$, $p = .002$), aunque de magnitud moderada. De igual forma, el factor ATA presentó una relación negativa más fuerte con DD ($\rho = -0.45$, $p < .001$), US ($\rho = -0.38$, $p < .001$) y NI ($\rho = -0.45$, $p < .001$).

Lo anterior indica que niveles altos de autorregulación en factores como las Creencias de Control (CC) y la Administración del Tiempo y del Ambiente (ATA) están asociados con una menor distracción digital.

Tabla 4. Correlaciones *p* de Spearman entre factores

		p de Spearman	*p*
OMI	DD	−.01	.87
OMI	US	−.02	.73
OMI	NI	.02	.71
OME	DD	.07	.29
OME	US	.08	.24
OME	NI	.11	.10
CC	DD	− .24***	< .001
CC	US	− .23***	< .001
CC	NI	− .21***	.002
AM	DD	− .08	.23
AM	US	− .08	.25
AM	NI	− .12	.07
ATA	DD	− .45***	< .001
ATA	US	− .38***	< .001
ATA	NI	− .45***	< .001

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.
Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

A partir de estos supuestos, se exploraron otras variables, con el propósito de afinar la delimitación de los indicadores. En particular, se examinaron las diferencias por grupos de edad, calculando el promedio correspondiente a cada escala (CMEA y DD), cuyos resultados se presentan en la tabla 5.

Como se observa, el promedio CMEA presentó una relación positiva débil (.187) en cuanto a la edad, lo que destaca que los alumnos mayores tienen una tendencia hacia un mejor manejo de estrategias de autorregulación. Por su parte, el promedio DD mostró una relación negativa moderada

(-.492), lo que demuestra que existe una relación inversa entre la edad y la distracción digital. Lo anterior indica que los alumnos más jóvenes presentan mayores dificultades para evitar distracciones digitales.

Tabla 5. Correlaciones *p* de Spearman por edad

		p de Spearman	*p*
Promedio CMEA	Edad	.18	.008
Promedio DD	Edad	− .49	<.001

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

Con el fin de examinar si las tendencias encontradas se reflejan en diferencias entre los grupos de edad, se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para cada variable dependiente. Los estadísticos descriptivos para cada grupo se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Diferencias entre los grupos de edad

Grupos de edad (G)	N	Promedio CMEA	Promedio DD
		Mediana	Mediana
G1 (17 - 26)	51	3.41	4.39
G2 (27 - 34)	50	3.41	4.12
G3 (35 - 41)	49	3.46	3.54
G4 (42 - 65)	50	3.70	2.77

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

La prueba de Kruskal-Wallis para el Promedio CMEA indicó que existen diferencias entre los grupos de edad, $F(3, 196) = 5.54$, $p = 0.001$. Lo anterior muestra una tendencia progresiva: el Promedio CMEA incrementa con la edad, comenzando en el G1 (M = 3.42) y alcanzando su valor más alto en el G4 (M = 3.70). Estos resultados respaldan la relación positiva previamente observada en el análisis de correlación, sugiriendo que a mayor edad, los estudiantes reportan mayores niveles en el Promedio CMEA.

De forma similar, la prueba de Kruskal-Wallis para el Promedio DD evidenció variaciones en las puntuaciones entre los grupos de edad, $F(3, 196) = 25.29$, $p < 0.001$. Al revisar las medias de los grupos, se observa una tendencia inversa: los estudiantes de menor edad (Grupo 1, M = 4.39) presentan los niveles más altos de distracción digital, mientras que los de mayor edad (Grupo 4, M = 2.78) reportan los valores más bajos. Esta relación negativa entre la edad y la distracción digital confirma lo hallado en el análisis de correlación, evidenciando que los grupos más jóvenes tienden a ser más susceptibles a la distracción digital.

Siguiendo esta línea de análisis, se realizó una comparación por género, tal como se observa en la tabla 7.

A partir de lo expuesto, se observa que los promedios del CMEA fueron similares entre hombres (M = 3.47) y mujeres (M = 3.51), sin que la prueba de Mann-Whitney detectara diferencias entre ambos grupos ($p > .05$), lo que indica que las distribuciones de las puntuaciones son comparables en esta variable.

Tabla 7. Descriptivos por género

	Grupo	Media	DT	ET	Coeficiente de variación
Promedio CMEA	M	3.47	0.33	.05	.11
	F	3.51	0.41	.03	.12
Promedio DD*	M	4.15	1.04	.13	.25
	F	3.52	1.17	.10	.33

Nota: * p < .05.

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

En contraste, en las puntuaciones correspondientes al promedio DD, los hombres obtuvieron una media más alta (M = 4.15) que las mujeres (M = 3.52). La prueba de Mann–Whitney arrojó un valor de $p < .05$, lo que refleja diferencias en la distribución de las puntuaciones entre géneros en esta escala.

Por último, se llevó a cabo una prueba de Kruskal-Wallis con el objetivo de identificar posibles diferencias significativas entre los grupos correspondientes al semestre actual.

Tabla 8. Contraste de Kruskal-Wallis semestre

Factor	Estadístico	gl	*p*
Semestre actual	10.80	8	.21

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en el estudio.

De acuerdo con la tabla 8, los resultados no mostraron diferencias entre los grupos ($p > .05$), por lo que las variables evaluadas presentan valores comparables según el semestre.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre diferentes dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital en estudiantes de Psicología que cursan sus estudios en modalidad a distancia. Los resultados muestran que esta relación no se presenta de manera homogénea entre las dimensiones evaluadas. En particular, las creencias de control y, de manera más consistente, la administración del tiempo y del ambiente presentaron asociaciones negativas con los indicadores de distracción digital, mientras que la orientación a metas intrínsecas, la orientación a metas extrínsecas y la autorregulación metacognitiva no mostraron asociaciones estadísticamente significativas.

Las asociaciones encontradas entre las creencias de control y los indicadores de distracción digital fueron negativas y de magnitud baja. Esto indica que, en la muestra estudiada, las puntuaciones más altas en la percepción de control sobre el aprendizaje se asociaron con menores puntuaciones de distracción digital, uso de redes sociales y navegación en internet. Este resultado es congruente con la importancia que el modelo de autorregulación de Pintrich (2004) atribuye a las percepciones que los estudiantes poseen sobre su capacidad para influir en su aprendizaje. No obstante, debido al carácter correlacional del estudio, estos resultados no permiten afirmar que una mayor percepción de control provoque una disminución de la distracción digital.

La relación más consistente se observó en la dimensión de administración del tiempo y del ambiente. Esta dimensión presentó asociaciones negativas de magnitud moderada con la distracción digital, el uso de redes sociales y la navegación en internet. Este resultado resulta relevante debido a que la dimensión se refiere directamente a la organización de los recursos temporales y ambientales utilizados durante el aprendizaje. En los contextos de educación a distancia, donde el estudiante debe organizar buena parte de sus condiciones de estudio, la capacidad para distribuir el tiempo y estructurar el ambiente puede adquirir particular importancia frente a la presencia de múltiples estímulos digitales.

Este resultado permite plantear que la relación entre autorregulación y distracción digital puede estar vinculada principalmente con dimensiones relacionadas con la organización de las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje. Los resultados no muestran una asociación general entre todas las dimensiones de autorregulación y la distracción digital, sino un patrón diferenciado en el que la administración del tiempo y del ambiente presenta las asociaciones de mayor magnitud.

Por otra parte, no se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre la orientación a metas intrínsecas, la orientación a metas extrínsecas y los indicadores de distracción digital. Este resultado sugiere que la orientación motivacional hacia las actividades académicas,

al menos en la forma evaluada mediante estas dimensiones, no se relacionó directamente con la frecuencia de las distracciones digitales reportadas por los participantes. Una posible explicación es que mantener determinadas metas académicas no implica necesariamente disponer de estrategias suficientes para organizar el ambiente o gestionar el tiempo durante el estudio. Sin embargo, esta interpretación debe considerarse como una posibilidad y requiere ser examinada mediante estudios que incorporen medidas específicas de motivación, autorregulación y conducta digital.

La ausencia de asociación entre autorregulación metacognitiva y distracción digital constituye otro resultado relevante. La autorregulación metacognitiva implica procesos relacionados con la supervisión y regulación del propio aprendizaje, mientras que la administración del tiempo y del ambiente se relaciona con la organización de las condiciones contextuales en las que se desarrolla la actividad. Es posible, por tanto, que un estudiante pueda presentar estrategias adecuadas para supervisar su comprensión o ajustar sus estrategias cognitivas y, simultáneamente, experimentar interrupciones derivadas del uso de dispositivos digitales. La capacidad para regular los procesos cognitivos no necesariamente implica que las condiciones externas de estudio se encuentren igualmente organizadas.

Esta interpretación resulta especialmente pertinente en la educación a distancia, debido a que el estudiante utiliza los mismos dispositivos para realizar actividades académicas y para acceder a contenidos no relacionados con el aprendizaje. En este contexto, la distracción digital puede estar determinada por factores que exceden la regulación de los procesos cognitivos, incluyendo la organización del tiempo, las características del ambiente de estudio, la disponibilidad de estímulos digitales y los hábitos de uso de dispositivos. La ausencia de asociación observada entre autorregulación metacognitiva y distracción digital no permite establecer cuál de estos factores explica el resultado, pero sí señala la necesidad de distinguir entre las diferentes dimensiones de la autorregulación al estudiar este fenómeno.

En relación con la edad, se observó una asociación positiva con la autorregulación académica y una asociación negativa con la distracción digital. También se identificaron diferencias entre los grupos de edad. Estos resultados indican que la edad se relacionó con diferencias en las puntuaciones obtenidas por los participantes; sin embargo, no permiten determinar las causas de estas diferencias. Aunque la literatura sobre desarrollo cognitivo ha relacionado la edad con cambios en procesos de regulación y control del comportamiento, el presente estudio no evaluó funciones ejecutivas, control inhibitorio, memoria de trabajo ni variables neuropsicológicas.

Además de los factores asociados con la edad, es posible que las diferencias encontradas estén relacionadas con experiencias académicas, hábitos de estudio, condiciones laborales o familiares, experiencia previa con tecnologías y diferentes patrones de uso de dispositivos. Estas variables no fueron consideradas directamente en el presente estudio, por lo que deben ser incorporadas en investigaciones posteriores para determinar su posible contribución a las diferencias observadas.

En conjunto, los resultados sugieren que la relación entre autorregulación académica y distracción digital es específica de determinadas dimensiones y no puede reducirse a una relación general entre ambos constructos. La administración del tiempo y del ambiente mostró las asociaciones más consistentes, seguida de las creencias de control, mientras que las dimensiones motivacionales y la autorregulación metacognitiva no presentaron asociaciones estadísticamente significativas. Este patrón aporta elementos para considerar que las intervenciones educativas dirigidas a estudiantes de educación a distancia podrían prestar atención no solamente al desarrollo de estrategias cognitivas, sino también a la organización del tiempo y del ambiente en el que se realizan las actividades académicas.

No obstante, estos resultados deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio. En primer lugar, el diseño transversal y correlacional impide establecer relaciones causales entre autorregulación y distracción digital. En segundo lugar, la muestra fue obtenida mediante un procedimiento no probabilístico por conveniencia, por lo que la generalización de los resultados a otros estudiantes universitarios debe realizarse con cautela. En tercer lugar, el cuestionario utilizado incorporó modificaciones respecto de instrumentos previamente desarrollados y nuevos ítems para evaluar el uso de redes sociales y la navegación en internet. Aunque se obtuvo evidencia preliminar de contenido y se examinó la consistencia interna, no se realizó un análisis factorial exploratorio ni confirmatorio de la estructura resultante. Por esta razón, los resultados psicométricos deben considerarse evidencia preliminar del funcionamiento de las dimensiones en esta muestra.

A pesar de estas limitaciones, el estudio permite identificar un patrón diferenciado en la relación entre autorregulación académica y distracción digital. La asociación observada principalmente con la administración del tiempo y del ambiente plantea una línea de investigación relevante para comprender las condiciones bajo las cuales los estudiantes gestionan su actividad académica en entornos digitales. Asimismo, la ausencia de asociación con la autorregulación metacognitiva muestra la necesidad de continuar examinando el fenómeno desde una perspectiva multidimensional y de incorporar medidas adicionales de atención, control ejecutivo y comportamiento digital en futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que existe una relación diferenciada entre las dimensiones de autorregulación académica y los indicadores de distracción digital en los estudiantes participantes. Las asociaciones estadísticamente significativas se concentraron en las creencias de control y, especialmente, en la administración del tiempo y del ambiente. En contraste, la orientación a metas intrínsecas, la orientación a metas extrínsecas y la autorregulación metacognitiva no mostraron asociaciones significativas con los indicadores de distracción digital.

La administración del tiempo y del ambiente presentó las asociaciones de mayor magnitud con la distracción digital, el uso de redes sociales y la navegación en internet. Este resultado sugiere que la organización del tiempo y de las condiciones de estudio constituye una dimensión particularmente relevante para comprender la experiencia de distracción digital en estudiantes de educación a distancia. Sin embargo, debido al diseño correlacional del estudio, estos resultados deben interpretarse como asociaciones y no como evidencia de efectos causales.

La ausencia de asociación entre autorregulación metacognitiva y distracción digital constituye un hallazgo relevante, ya que indica que la relación entre ambos constructos no necesariamente se presenta de manera uniforme entre sus dimensiones. Este resultado plantea la necesidad de continuar estudiando la diferencia entre la regulación de los procesos cognitivos y la organización de las condiciones contextuales del aprendizaje.

Finalmente, los resultados deben considerarse a la luz de las limitaciones metodológicas, particularmente el uso de una muestra no probabilística, el carácter transversal y correlacional del estudio y la utilización de una versión adaptada de los instrumentos cuya estructura factorial no fue evaluada mediante análisis exploratorio y confirmatorio. Investigaciones posteriores deberán examinar la estabilidad de las dimensiones mediante muestras independientes y procedimientos de validación psicométrica más amplios.

AGRADECIMIENTOS

Investigación realizada gracias al proyecto PAPIME <PE307825> Red social disciplinar como recurso didáctico para la enseñanza de psicología en línea.

REFERENCIAS

Agarwal, M., Bishesh, B., Bansal, S., & Kumari, D. (2021). Role of social media on digital distraction: A study on university students. *Journal of Content, Community & Communication*, *13*(7). https://doi.org/10.31620/JCCC.06.21/012

Amado, N., Chiappe, A., & Leguizamón, L. (2020). Educommunication in digital environments: An interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, *6*(1), 42-52. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959

Burgos, C., & Castillo, W. (2021). Análisis de datos sobre el uso y consumo de servicios de internet diferenciado por género en estudiantes universitarios. *Ingeniare*, *29*(3), 531-55. https://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v29n3/0718-3305-ingeniare-29-03-531.pdf

Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *23*(1), 150-160. https://doi.org/10.36390/telos231.12

Duarte, J., Angulo, F., Salas, W., & Herrera, M. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *50*(1), 377-392. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100377

Espino, S., Estrada, E., Garza, R, Julián, D., Martínez, S., Salazar, E., Villeda, M.& Villela, C. (2022). Neurociencia del aprendizaje, neurociencia transcultural, motivación y autorregulación en los procesos de formación. *Revista Docencia Universitaria*, *3*(2), 119-127. https://doi.org/10.46954/revistadusac.v3i2.58

Galván, A., López, O., Chávez, J., & Contreras, E. (2022). Entorno virtual de aprendizaje: Las redes sociales para aprender en la universidad. *Innoeduca*, *8*(1), 91-101. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.12340

Gil, R., & Calderón, D. (2021). El uso de las redes sociales en la educación: Una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education*, *40*, 82-109. https://reunir.unir.net/handle/123456789/12552

Göl, B., Özbek, U., & Horzum, M. B. (2023). Digital distraction levels of university students in emergency remote teaching. *Education and Information Technologies*, 28, 9149-9170. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11570-y

Intriago, L., Viteri, J., & Changotasig, A. (2024). Modelo motivacional de Pintrich como estrategia de autorregulación en la construcción de conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5), 1784-1800. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13649

Katz, R., Jung, J., & Callorda, F. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. Corporación Andina. https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1540

Kärki, K. (2024). Digital Distraction, Attention Regulation, and Inequality. *Philosophy & Technology*. 37(8). https://doi.org/10.1007/s13347-024-00698-z

Lara, J., Suárez, T. & Carrea, A. (2024). Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, *8*(18), 24-35. https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.3

Lawshe, (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Lindström, J. (2020). *Understanding digital distraction: A longitudinal study on disruptive everyday media multitasking among diginatives* [Tesis doctoral, Åbo Akademi University]. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201147522

Lorenzo, G. (2020). Las redes sociales como herramienta educativa a través de la producción científica. *Revista General de Información y Documentación*, *30*(1), 243-260. https://dx.doi.org/10.5209/rgid.70069

Opsenica, J., & Ranđelović, K. (2022). Digital distractions: learning in a multitasking environment. *Psychological Applications and Trends*, 301-304. https://doi.org/10.36315/2022inpact070

Pinto, C., Bravo, M., Ortiz, R., Jiménez, D., & Faouzi, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *28*(98), 965-986. https://www.redalyc.org/journal/140/14075704012/html/

Pérez, M., González, D. & Aguiar, J. (2023). Digital Distractions from the Point of View of Higher Education Students. *Sustainability*, *15*(7), 6044. https://doi.org/10.3390/su15076044

Pineda, E., Montoya, L. & Angulo, N. (2024). Autorregulación del aprendizaje en educación a distancia en la Universidad Rosario

Castellanos. *Unodiverso*, *4*(4), 1-22. https://doi.org/10.54188/UD/04/D2/03

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J., & Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(3), 193-214. https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563

Ramos, M., & Macahuachi, L. (2021). Plataformas virtuales como herramientas de enseñanza. *Dominio de las Ciencias*, *7*(3), 1080-1098. https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.2042

Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J., & Valkenburg, P. (2022). Social media and distraction: An experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*, *25*(3), 343-366. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350

Torres, S., Agualongo, E., Alarcón, G., & Espinoza, M. (2024). Distractores tecnológicos en el dominio de la comunicación oral en los alumnos de secundaria. *Revista InveCom*, *5*(3), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.14606774

Valencia, R., Cabero, J., Garay, U., & Fernández, B. (2021). Problems of study and investigation of addiction to online social networks in young people and adolescents. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 99-125. https://doi.org/10.51302/tce.2021.573

Vargas, O., Herrera, C. & Avila, Y. (2023). Fortaleciendo la autorregulación en educación superior virtual y a distancia. *Revista Cubana de Educación Superior*, *42*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142023000100013#aff1

Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Medrano Figueroa, R. D. y Meza Cano, J. M. (2026). Distracción digital y autorregulación en educación a distancia. *Apertura*, *18*(2), 40-57. http://doi.org/10.32870/Ap.v18n2.2801