

APRENDIZAJE AUTORREGULADO, RESOLUCIÓN-AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO



Cecilia Velasco Angulo

2019

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE
LA EDUCACIÓN
BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGIA
SAILA

PROGRAMA DE DOCTORADO: “PSICODIDÁCTICA”

TESIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO,
RESOLUCIÓN-AFRONTAMIENTO DE
PROBLEMAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Doctoranda: Cecilia Esther Velasco Angulo

Directora: Dra. Olga Cardeñoso Ramírez

Bilbao

2019

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral y en particular:

A mi madre y padre que aun cuando no están presentes en cuerpo, lo están en alma para guiarme. Ellos unieron sus fuerzas para educarme, fomentarme el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la perseverancia y el espíritu por defender mis derechos como ser humano y sobre todo como mujer.

A mi esposo, a mi hijo y a mis hijas que han estado junto mí apoyándome y animándome a lograr esta meta que es un nuevo logro en nuestro hogar. A mis queridos/da hermanitos/ta, cuñadas/dos, suegros, por el apoyo incondicional que siempre fortalecen a nuestra familia.

A mi directora de tesis Olga Cardeñoso Ramírez, quiero dejar una constancia de mi inmenso e infinito agradecimiento por su generosidad al haberme dedicado tiempo, energía y sobre todo paciencia compartiéndome sus sabios conocimientos y experiencia. Que fueron piezas claves para alcanzar esta meta y nunca desmayar.

Al profesorado de la UPV-EHU por promover al desarrollo de los profesionales esmeraldeños como aporte al desarrollo del conocimiento en Ecuador. Quiero de manera especial agradecer a Clemente Lobato por invitarnos a este viaje a Ítaca, ha sido una grata y ardua aventura que vale la pena experimentar.

*A quienes dirigen la PUCESE especialmente a nuestro pro-
rector Aitor Urbina de Vicuña por confiar en mí, por siempre apoyarme
en las apuestas a mi desarrollo profesional y académico que
retribuyen a la formación de nuestros/tras estudiantes. A todo el
estudiantado que dio su consentimiento y respondió cada uno de los
cuestionarios durante la toma de información. A mis compañeras y
compañeros docentes y no docentes que directa o indirectamente
colaboraron para una feliz culminación de esta investigación.*

*Por último y no por ser menos importante, a Carlos, a los/las
colaboradores/ras de ZAMARINO y LABODEGUITA y a mis amigos
los Diez por su apoyo, paciencia y motivación para avanzar un
escalón más en mi vida profesional y académica.*

Los sueños parecen al principio imposibles, luego improbables y luego, cuando nos comprometemos, se vuelven inevitables.

Mahatma Gandhi

ÍNDICE GENERAL

Introducción	9
PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO	14
CAPÍTULO 1	15
1 UNIVERSIDAD EN LA ACTUALIDAD	16
1.1 SITUACIÓN GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI	17
1.1.1 Universidad y sociedad	17
1.1.2 Nueva visión universitaria	21
1.1.3 La universidad ecuatoriana buscando cambios	22
1.1.4 Una aproximación a los retos de la universidad ecuatoriana	26
1.2 EDUCAR EN LOS NUEVOS TIEMPOS	27
1.2.1 Función del profesorado en la educación superior	27
1.2.2 Competencias educativas básicas para las nuevas metodologías de aprendizaje	29
1.2.3 Saber ser y hacer para crecer	31
CAPÍTULO 2	34
2 APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA UNIVERSIDAD	35
2.1 LA AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE	36
2.2 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	39
2.3 DIFERENTES APROXIMACIONES TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	41

2.4 MODELOS DE INTERPRETACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	47
2.4.1 El modelo propuesto por McCombs, Boekaerts, Borkowski, Winne y Biggs	47
2.4.2 Modelo Socio-Cognitivo de Autorregulación de Zimmerman	49
2.4.3 Modelo socio-cognitivo de autorregulación, de Pintrich	55
2.5 MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. ELEMENTOS CLAVES DE LA AUTORREGULACIÓN	59
2.5.1 Motivación	59
2.5.2 Estrategias de aprendizaje	68
2.6 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	71
CAPÍTULO 3	80
3 RESOLUCIÓN Y AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS UNIVERSITARIOS	80
3.1 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA UNIVERSIDAD	81
3.1.1 La solución de problemas	81
3.1.2 Componentes de solución de problemas sociales	84
3.1.3 Evaluación de la solución de problemas sociales	90
3.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES	97
3.3 AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS EN LA UNIVERSIDAD	100
3.3.1 El afrontamiento de problemas	100
3.3.2 Modelos de afrontamiento	101

3.3.3	Evaluación del afrontamiento	107
3.3.4	Factores que intervienen en el afrontamiento	113
	SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	118
4	MÉTODO	119
4.1	PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	120
4.1.1	Interrogantes de la investigación	120
4.2	OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	121
4.2.1	Objetivo General	121
4.2.2	Objetivos Específicos	121
4.2.3	Hipótesis de la Investigación	122
4.3	VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	123
4.3.1	Descripción de los instrumentos aplicados	125
4.3.2	MSLQ (Cuestionario de motivación y estrategia de aprendizaje autorregulado)	125
4.3.3	SPSI-R (Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado)	129
4.3.4	CSI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento)	130
4.4	PROCEDIMIENTO	133
5	RESULTADOS	134
5.3	ESTRATEGIA GENERAL Y PROPIEDADES DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA	135
5.3.1	Estrategia general	135
5.3.2	Descripción de los instrumentos	136
5.3.2.1	Aprendizaje Autorregulado (MSLQ)	136

5.3.2.2	Resolución de Problemas	141
5.3.2.3	Afrontamiento	143
5.3.3	Fiabilidad de las subescalas	145
5.4	RASGOS DIFERENCIALES DEL ESTUDIANTADO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	147
5.4.1	Género y aprendizaje autorregulado	147
5.4.2	Género y resolución de problemas	150
5.4.3	Género y afrontamiento	152
5.5	RASGOS DIFERENCIALES DEL ESTUDIANTADO EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO	154
5.5.1	Nivel educativo y aprendizaje autorregulado	154
5.5.2	Nivel educativo y resolución de problemas	158
5.5.3	Nivel educativo y afrontamiento	159
5.6	RASGOS DIFERENCIALES DEL ESTUDIANTADO EN FUNCIÓN DE LA CARRERA	161
5.6.1	Carrera y aprendizaje autorregulado	161
5.6.2	Carrera y resolución de problemas	163
5.6.3	Carrera y afrontamiento	164
5.7	AUTORREGULACIÓN, AFRONTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	167
5.7.1	Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico	167
5.7.2	Resolución de problemas y rendimiento académico	168
5.7.3	Afrontamiento y rendimiento académico	169
5.8	APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU RELACIÓN CON SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y AFRONTAMIENTO	171

5.8.1	Correlación aprendizaje autorregulado y solución de problemas	171
5.6.2	Correlación aprendizaje autorregulado y afrontamiento	174
6	DISCUSIÓN	178
6.3	DISCUSIÓN GENERAL	179
6.3.1	Instrumentos de medida. Descriptivos y fiabilidad	179
6.3.2	Diferencias en función del género	182
6.3.3	Diferencias en función del nivel educativo	188
6.3.4	Diferencias en función de la carrera	192
6.3.5	Aprendizaje autorregulado, afrontamiento-resolución de problemas y rendimiento académico	196
6.3.6	Aprendizaje autorregulado, resolución y afrontamiento de problemas. Interacción entre variables	200
6.4	CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO	205
7	REFERENCIAS	212
8	ANEXOS	243

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Número de estudiantes por carrera</i>	124
Tabla 2 <i>Descriptivos MSLQ Escala Motivación</i>	137
Tabla 3 <i>Descriptivos MSLQ Escala Motivación</i>	138
Tabla 4 <i>Descriptivos MSLQ Escala Estrategia de Aprendizaje</i>	139
Tabla 5 <i>Descriptivos MSLQ Escala Estrategia de Aprendizaje</i>	140
Tabla 6 <i>Descriptivos MSLQ Escala Estrategia de Aprendizaje</i>	141
Tabla 7 <i>Descriptivos SPSI-R Resolución de Problemas</i>	142
Tabla 8 <i>Descriptivos CSI Afrontamiento</i>	143
Tabla 9 <i>Descriptivos CSI Afrontamiento</i>	144
Tabla 10 <i>Coeficientes de consistencia interna</i>	145
Tabla 11 <i>Coeficientes de consistencia interna</i>	146
Tabla 12 <i>Género y motivación</i>	148
Tabla 13 <i>Género y estrategias de aprendizaje</i>	150
Tabla 14 <i>Género y resolución de problemas</i>	151
Tabla 15 <i>Género y afrontamiento</i>	153
Tabla 16 <i>ANOVA nivel educativo y motivación</i>	155
Tabla 17 <i>ANOVA nivel educativo y motivación</i>	156
Tabla 18 <i>ANOVA nivel educativo y estrategia de aprendizaje</i>	157
Tabla 19 <i>ANOVA nivel educativo y resolución de problemas</i>	159
Tabla 20 <i>ANOVA nivel educativo y afrontamiento</i>	160
Tabla 21 <i>Carrera y Autorregulación</i>	162

Tabla 22 <i>Resolución de Problemas y tipo de carrera</i>	164
Tabla 23 <i>Correlación Afrontamiento y tipo de carrera</i>	166
Tabla 24 <i>Correlación entre Motivación y Rendimiento Académico</i>	167
Tabla 25 <i>Correlación Estrategia de Aprendizaje y Rendimiento Académico</i>	168
Tabla 26 <i>Correlación entre Resolución de Problemas y Rendimiento Académico</i>	169
Tabla 27 <i>Correlación entre Afrontamiento y Rendimiento Académico</i>	170
Tabla 28 <i>Correlación entre motivación y resolución de problemas</i>	172
Tabla 29 <i>Correlación entre estrategias de aprendizaje y solución de problemas</i>	173
Tabla 30 <i>Correlación entre motivación y afrontamiento</i>	175
Tabla 31 <i>Correlación entre estrategias de aprendizaje y afrontamiento</i>	177

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo Cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (tomado de Torres, 2007, p. 150).....	52
Figura 2 Fases y subprocesos de la autorregulación de Zimmerman (tomado de Panadero y Alonso 2014 & Torres, 2007)	54
Figura 3 Fases y áreas del aprendizaje autorregulado (tomado de Panadero y Alonso, 2014, p. 152)	57
Figura 4 Etapas de la resolución de problemas.....	85
Figura 5 Género y motivación.....	148
Figura 6 Género y estrategia de aprendizaje	149
Figura 7 Género y resolución de problemas	151
Figura 8 Género y afrontamiento	152
Figura 9 Nivel educativo y motivación.....	155
Figura 10 Nivel educativo y estrategia de aprendizaje	157
Figura 11 Nivel educativo y resolución de problemas	158
Figura 12 Nivel educativo y afrontamiento	160
Figura 13 Carrera y autorregulación.....	162
Figura 14 Carrera y resolución de problemas.....	163
Figura 15 Carrera y afrontamiento.....	165

Introducción

El sistema universitario ecuatoriano hace hincapié en que los saberes y habilidades adquiridos en las aulas sean puestos en práctica durante la vida social y profesional del estudiantado. Para esto su formación estará concebida como un proceso de aprendizaje permanente que podrá variar de acuerdo con las características e individualidades propias que por naturaleza tienen las/los profesionales (Núñez, Solano, González y Rosário, 2006).

Entre las competencias que promueve la Universidad del siglo XXI está la autorregulación en el aprendizaje por cuanto se convierte en clave fundamental para desarrollar autonomía y capacidad en la toma de decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas sobre las situaciones que se deben resolver en la cotidianidad (Monereo, 2001). Por tanto, el estudiantado deberá desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales que le permitan resolver los obstáculos que se le presenten durante su aprendizaje hasta alcanzar las metas.

Desde el punto de vista de la psicología, desarrollar estas habilidades requieren de la voluntad del individuo, por lo cual es preciso que se identifiquen cuáles son las acciones y estímulos que lo conducen o incitan durante el desarrollo de la tarea (Sovero, 2015). Por cuanto aun cuando el estudiantado esté motivado y haga un buen uso de estrategias para su aprendizaje, siempre estará expuesto a situaciones que deberá resolver para que no alteren el cumplimiento de sus objetivos.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986) y Spivack y Shure (1974), citado por (Cardeñoso, 2002) estas habilidades no son rasgos de la personalidad ni tampoco son facetas de la inteligencia, son realmente competencias que se aprenden y adquieren por la interacción con otras personas del ámbito familiar y académico. Desde esta misma perspectiva el sujeto no sólo deberá resolver problemas, sino que tendrá que afrontar situaciones que alterarán su ambiente de vida.

Algunos autores/as afirman que se debe aprender a solventar las situaciones estresantes y que éstas varían de acuerdo con la percepción que cada individuo tiene sobre la situación que lo altera y que conlleva a dedicar esfuerzos para regular la emoción, cognición, conducta y temperamento para modificarlo (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001; Jauregui, Herrero-Fernández & Estévez, 2016; Lazarus y Folkman, 1986).

Son pocas las investigaciones desarrolladas en el contexto ecuatoriano y Latinoamérica que abordan estrategias autorregulatorias, de solución de problemas y afrontamiento en el ámbito universitario y menos todavía relacionándolas con el género y el rendimiento académico. Por tanto, consideramos que su aporte contribuirá a mejorar la organización curricular e instruccional de la educación superior en pro de formar profesionales competentes social y cognitivamente para el mercado laboral.

El estudiantado durante su trayectoria universitaria experimenta procesos de madurez actitudinal por lo tanto es necesario entrenarlos en el autocontrol de su aprendizaje de acuerdo con su nivel educativo y también teniendo en cuenta la diferente

percepción que tienen los hombres y las mujeres del aprendizaje, así como también con el rendimiento dado por la interacción del profesorado con el estudiantado y aquellos factores internos y externos que intervienen durante el proceso de aprendizaje (Gómez, Oviedo & Martínez, 2011).

La falta de investigaciones sobre el uso de habilidades interpersonales en las universidades ecuatorianas, dieron pauta a estudiar el comportamiento que puede tener el estudiantado con relación a cada una de estas variables que dieron paso al siguiente objetivo general “Conocer el perfil del estudiantado actual de las carreras administrativas, con respecto a sus habilidades de autorregulación en el aprendizaje, capacidad de resolución de problemas y afrontamiento”.

Conscientes de las diferencias del comportamiento del ser humano y sobre todo por lo que pueden experimentar durante la estancia universitaria, se analizaron aspectos como el género, el nivel de estudio, la carrera y el rendimiento académico, de los que además se generaron algunos interrogantes:

¿Qué cambios se producen en las estrategias de autorregulación, solución de problemas y afrontamiento a lo largo de la carrera?, ¿Hay diferencias de género en las competencias de aprendizaje autorregulado, solución-afrontamiento de problemas?, ¿Qué relación existe entre solución-afrontamiento de problemas, autorregulación y rendimiento académico?, ¿Las estrategias de autorregulación guardan relación con la resolución-afrontamiento de problemas?

Esta investigación se ha organizado en dos grandes apartados. En primer lugar, un bloque que abarca aspectos teóricos con una visión global del objeto de estudio incluyendo aspectos que intervienen en los procesos de aprendizaje autorregulado como sus modelos teóricos e instrumentos de evaluación, así como su capacidad actitudinal para resolver y afrontar los problemas que se dan en los espacios universitarios. En el segundo bloque, se expone la investigación empírica con el análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo I se presenta un panorama general sobre *la situación de la universidad en la actualidad* y los aspectos relevantes de los cambios experimentados en las últimas décadas desde la perspectiva pública y privada. Además, se presenta una breve reseña de la educación superior en Ecuador que hace hincapié en su apuesta por formar profesionales competentes para el mercado laboral.

En el **capítulo II** se describen las principales teorías del *aprendizaje autorregulado* dividido en sus dos dimensiones, la motivación y las estrategias de aprendizaje, detallando en primer lugar las características de este modelo formativo y las diferentes teorías que lo fundamentan.

El **capítulo III** comprende aquellos aspectos teóricos claves que visualizan los diferentes estilos que tiene el sujeto al momento de *solucionar-afrontar los problemas*, al igual que los esfuerzos cognitivos y conductuales que pone en práctica para atender las situaciones que le causan estrés, especialmente en el ámbito universitario. Al mismo tiempo se presentan los tipos de evaluaciones aplicados y hallazgos previos de estudios realizados.

En los **capítulos IV y V** se aborda el *método* con el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis de la investigación llevada a cabo con 251 estudiantes universitarios de las carreras administrativas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) de Esmeraldas. Además, se hace una descripción de la selección de la muestra, los instrumentos, las pruebas aplicadas y el análisis de los *resultados* obtenidos.

Por último, se presenta el **capítulo VI** luego de una compilación de todos los datos para dar cumplimiento a los objetivos alcanzados con la presentación de la *discusión* de los resultados, algunas *limitaciones, conclusiones y líneas de futuro*. Consideramos que a través del presente estudio aportaremos datos concretos que resaltan la importancia de desarrollar competencias autorreguladoras y de solución-afrontamiento de problemas en el estudiantado universitario.

Impulsar habilidades en la formación del estudiantado, permitirá que desarrolle un aprendizaje con mayor autonomía, capaz de tomar decisiones y fortalecer su comportamiento ante los cambios que aqueja la sociedad antes y durante su inserción laboral. Entendiendo autonomía de aprendizaje como aquel sistema de autorregulación que funciona de modo que le permita al sujeto satisfacer exitosamente las demandas tanto internas como externas que se le presentan en el día a día (Bornas, 1994; Fernández & Duarte, 2013).

PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO



CAPÍTULO 1

1 UNIVERSIDAD EN LA ACTUALIDAD

En este capítulo sobre Universidad en la Actualidad, se describen las características más importantes de los cambios experimentados por las universidades en los últimos años, junto a una descripción de las características de la Universidad actual y lo que se espera que suceda en el Ecuador en los próximos años.

Se empieza con una breve descripción sobre cómo ha ido evolucionando la educación y específicamente la superior a lo largo de las últimas décadas desde la perspectiva pública y privada, seguido de las nuevas tecnologías de información y comunicación que generan nuevos compromisos a la hora de formar a los/as futuros/as profesionales que van a incursionar al mercado laboral.

A continuación, este marco histórico y estructural plantea los desafíos a los que se van a enfrentar las universidades ecuatorianas para atender las necesidades del mercado laboral, la industria y la SOCIEDAD.



1.1 SITUACIÓN GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

1.1.1 Universidad y sociedad

Las universidades desde sus inicios fueron constituidas con una finalidad internacional de enseñanza, investigación y producción de saberes. Con la aparición del modelo napoleónico, su estructura se fue desarticulando convirtiéndose en puramente utilitarias y profesionalizantes y dejando en segundo plano la investigación, las ciencias, las artes y humanidades, para convertirse sólo en preparadores de mano de obra técnica que cubre las necesidades inmediatas de una sociedad consumista (Santos, 2005).

Este nuevo modelo duró algo más de un siglo y medio, sufrió su mayor crisis entre los años 60 y 70 con el llamado “mayo francés” de 1968, donde la enseñanza pasó de elitista a ser de masas, estipulado en la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior conocida también como Ley Faure y promovida por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en el modelo de “desarrollo hacia adentro” que protegía la industria, las importaciones, los recursos naturales y el endeudamiento.

Este propósito incentivó a que las universidades fueran establecimientos pluridisciplinarios, con autonomía académica, financiera, y administrativa, en el que participaron América latina, los EEUU y otras regiones del mundo (Bojalil, 2008; Tünnermann, 2003).

Esta corriente de universidad moderna no duró muchos años y trajo consigo otros problemas que se vivieron a partir de la década de los ochenta con el modelo del neoliberalismo y las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) que ya no fueron concebidas como un bien público, obligándolas a tener autonomía científica y formativa lo que produjo que incurran en alianzas con el capital industrial para ser financiado su sostenimiento en la sociedad (Santos, 2005).

La intervención del mercado de capital en la educación superior buscó facilitar la inclusión al mercado laboral; los avances tecnológicos, crecimiento de los mercados de consumo, la movilidad educativa y la flexibilización de los campos formativos con calidad (Jiménez, 2009).

Es así como, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el Fórum 2002 de EUAOCDE citado por Santos (2005), indica que la educación superior debe atender las necesidades de la sociedad de la información y la economía del conocimiento, con calidad, velocidad de la información, mano de obra cualificada con capacidades cognitivas y aptitudes que conduzcan a la eficiencia y buena gestión para una mayor productividad. Esta situación demostraría que aun cuando los sistemas de educación han cambiado, *“siguen conservando un parecido notable con lo que han sido en los dos últimos siglos”* (UNESCO, 2015, p. 50).

La educación de calidad en América Latina y el Caribe, pretende atender por lo menos cuatro desafíos para la educación universitaria. *El primero* encaminado al desarrollo económico

sostenido para superar la pobreza y el estilo de vida de las personas a través de un aprendizaje efectivo acorde a la realidad del mercado laboral. *El segundo* para la reducción de las desigualdades sociales, fortaleciendo la educación pública y controlando la privada para que acceda en igualdad de derechos para recibir una educación de calidad sin brechas económicas y regionales en la sociedad. *El tercero* la inclusión social e integración cultural para vivir con dignidad respetando la diversidad y los derechos humanos. *El cuarto* y último por una mayor cohesión social para que se exijan y respeten los derechos y se pueda reducir y sancionar la corrupción y la violencia, para lograr una sociedad más solidaria (Kaztman, 2010).

Estos desafíos forman parte de la problemática que claramente expone la UNESCO (2015) al indicar que “*América Latina y el Caribe sigue siendo una de las regiones que presentan la mayor desigualdad de ingresos a pesar del fuerte crecimiento económico y de la mejora de los indicadores sociales que se registró en el decenio pasado*” (p.23). Estos cambios son urgentes porque, mientras exista inequidad las brechas económicas y sociales impedirán el acceso a una universidad con igualdad de oportunidades.

Este modelo de educación superior que se aplica desde México hasta Chile de acuerdo a Tünnermann (2003), es solo el resultado de la evolución que como se ha mencionado con anterioridad, han tenido las universidades producto de las corrientes europeas, napoleónicas, así como también los aspectos políticos, económicos y tecnológicos que han vivido y que dejan muy en claro la necesidad de contar con características que permitan tener ventajas competitivas como la capacidad para adquirir, transmitir y poner en práctica los conocimientos.

Las universidades concentran mucha atención en los departamentos de investigación sobre todo en las ciencias básicas para contribuir al desarrollo industrial y social, pero no hay que olvidar que esto conlleva un alto financiamiento ante las nuevas demandas sociales (Bojalil, 2008).

En Europa, a excepción de Inglaterra la educación superior en su mayoría es pública y el apoyo político recibido ha ayudado a que desarrollen su capacidad para generar ingresos propios del mercado, a diferencia de Estados Unidos donde las universidades privadas abarcan con mayor presencia ya que las públicas buscan financiamiento para cubrir sus presupuestos (Benítez, 1996).

Una realidad parecida es la de Brasil donde las universidades públicas crearon sus propias fundaciones para ayudar a financiar sus brechas de ingresos y así ofrecer servicios que deberían prestarse gratuitamente, debido a que sus asignaciones están en función al tamaño del número de estudiantes, calidad, productividad y eficiencia (Santos, 2005).

Ante estas situaciones, las universidades deben estar encaminadas en la transformación social, cultural, científica y técnica en todos sus actores. De esta forma, se podrá desarrollar en el estudiantado, conocimientos, capacidades y habilidades, antes, durante y después de sus procesos formativos. En virtud de ello, él será más protagonista de su aprendizaje, capaz solucionar y afrontar los problemas que enfrentará en la búsqueda de alcanzar sus objetivos (Bojalil, 2008; Ludeña, 2004; Villardón, Yániz, Achurra, Iraurgi, y Aguilar, 2013).

1.1.2 Nueva visión universitaria

En Europa las personas deben estar preparadas para cambiar de carrera o empleo por lo menos cinco o seis veces durante su vida laboral y en los Estados Unidos los y las profesionales deberán estudiar por lo menos 30 créditos adicionales cada año para mantenerse actualizados a los requerimientos del mercado laboral. Por ello, deben desarrollar competencias que les ayuden a la capacidad de respuesta y solución a los problemas (Tünnermann, 2003).

Al respecto Rodríguez y Palma (2010, p.9), indican *“las personas necesitan una educación continua, capacidad de adaptación, buenas prácticas de trabajo y nuevos modelos de interacción al interior de las organizaciones”*. Tal y como manifiestan Núñez, Solano, González y Wagenaar (2006), las experiencias vividas confirman que es necesario que el aprendizaje y el reaprendizaje se produzcan tanto fuera como dentro de las aulas y a lo largo de la vida.

Los conocimientos no se atesoran en la sociedad, ni es posible tener desempeños profesionales exitosos sin una constante actualización o formación continua. Por este motivo, los/las profesionales deben realizar sus actividades con intensidad, energía, emoción y comprometidos con sus acciones, para tener éxitos en su día a día (Horruitiner, 2012; Rigo & Donolo, 2014).

Ante esto, las instituciones de educación superior tendrán la obligación de cumplir con sus fines de educar, investigar y sobre todo

difundir la cultura. Deberán determinar sus planes y programas, así como los términos de contratación del personal académico con el objetivo de garantizar una educación de calidad que impulse la autonomía formativa en el estudiantado. Por último, en la universidad los conocimientos no son enseñados para ser aprendidos, son explicados para ser comprendidos. De esta manera el estudiantado estará en capacidad de explicar los contenidos en la medida que los ha comprendido. Esto permitirá que desarrolle una inteligencia crítica que es lo que realmente necesita alcanzar en el aula (Del Rey & Sánchez 2011; Díaz A., 2014; Mur, Iglesias, Aguilar, Quintana, & Cortés, 2010).

1.1.3 La universidad ecuatoriana buscando cambios

Desde la perspectiva de los cambios que se han dado en la educación en Latinoamérica y el mundo, el marco legal del Ecuador ha realizado ajustes en la última década que contribuyen a mejorar sus diferentes niveles de formación académica.

El Ministerio de Educación y Cultura proporciona a la ciudadanía dos ofertas de bachillerato, los bachilleres técnicos con competencias específicas de la profesión para que puedan incursionar pronto al campo laboral o el emprendimiento; y los bachilleres de ciencias que se caracterizan por profundizar en asignaturas de áreas fundamentales para el posterior ingreso a las universidades (Ministerio de Educación, 2015).

Además, en su Art. 5 de la ley de educación intercultural, garantiza la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos a través de sus dos etapas obligatorias: la educación básica general (EGB) conformada por diez niveles y los bachilleratos generales unificados (BGU) que abarcan tres niveles, ambos de carácter obligatorio y que forman al estudiantado para incursionar al ámbito de la formación universitaria denominada como Sistema de Educación Superior (Ministerio de Educación, 2015).

El segundo sistema de educación que rige y controla este ministerio es el Universitario, que está amparado en el Art. 350 de la Constitución de la República del Ecuador, donde determina que la formación académica y profesional del estudiantado, debe estar concebida para dar soluciones de acuerdo con el plan nacional toda una vida (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Este sistema está gobernado por el Consejo de Educación Superior (CES, 2010) para aprobar los planes de desarrollo de este campo. El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) para controlar y evaluar el cumplimiento de los planes, mientras que la función ejecutiva recae en la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) para coordinar, diseñar, administrar e instrumentar políticas del gobierno para la educación superior ecuatoriana (CACES, 2018).

Los establecimientos educativos de formación superior son universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios, públicos y

privados, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), 2010. Entre sus fines y principios consta el "... Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal..." (p. 9) por medio de valores, del aprendizaje, la ciencia y la tecnología que permita contribuir con el desarrollo económico y de bienestar de sus habitantes.

Al tener el estado ecuatoriano objetivos claros para una formación integral del estudiantado, es necesario que las universidades atiendan aquellos aspectos vinculados a la persona, a sus habilidades y saberes, que lo hagan un/a profesional apto para atender las necesidades de una sociedad diversa y cambiante.

Existen factores que inciden en el acceso a la formación académica como es el económico. El estado mantiene becas y ayudas para aquellos estudiantes que, por excelencia académica o movilidad desde su lugar de residencia habitual, necesiten hacerse beneficiarios de este derecho, el mismo que es financiado por el estado asignando recursos a las universidades y escuelas politécnicas por este concepto, de acuerdo con el Art. 33 del Reglamento General a la Ley de Educación Superior (2012).

Esta apertura al acceso educativo en el nivel superior es la oportunidad para que exista libertad del pensamiento crítico de acuerdo con los intereses del país y la región latinoamericana. Para lograrlo, el profesorado debe generar producción académica, científica y debe motivar a la movilidad académica.

Una alternativa a esto es la existencia de redes académicas de conocimiento, cooperación y transferencia tecnológica con aquellos países con innovación científica, conduciendo esto a tener

una universidad con perspectiva humanística, social, democrática y ambientalista (Escotet, 2012; Rivero & Galarza, 2016).

Es por esto por lo que el modelo de enseñanza ha empezado a cambiar, donde el estudiantado debe ser el centro de atención para que al terminar su tercer nivel sea su primer título formativo. El propósito de este modelo es lograr que el profesional conciba la idea de que, para alcanzar su éxito, debe prepararse permanentemente a lo largo de la vida y para esto se requerirá desarrollar una actitud de aprendizaje (Moral, 2008), cualidad positiva que será valorada en la persona por cuanto prevalece la humildad donde su mayor beneficio no está solo en la oportunidad de aprender sino también en la generosidad de enseñar.

Al ser necesario que la educación superior se la conciba como un proceso formativo que se ejerza con calidad, el estado a través del Consejo de Educación Superior (CES), clasificó a las universidades en diferentes categorías: A, B, C y D ubicándose de acuerdo con el grado de cumplimiento que se las categoriza luego del proceso de evaluación. Esta acreditación y categorización dura cinco años, luego de ello las universidades ingresan a otro proceso de evaluación.

Las tres primeras categorías tienen una vigencia quinquenal y las universidades pueden solicitar de manera voluntaria su recategorización para mejorar su ubicación (CES, 2010). Lograr solventar las exigencias de una acreditación, conlleva a que el profesorado y todos los actores de una institución superior, contribuyan al desarrollo de un nuevo modelo de formación disciplinar y metodológica que responda a los desafíos de la globalización e internacionalización de la educación.

1.1.4 Una aproximación a los retos de la universidad ecuatoriana

Durante estos procesos de evaluación y recategorización, las universidades tanto públicas como privadas han tenido que replantear sus programas de estudios y los modelos educativos que desarrollan. Esta realidad la han experimentado todas las universidades incluyendo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) junto a sus seis Sedes; tres en la región sierra, en las ciudades de Quito, Ambato e Ibarra, y tres en la región costa en las provincias de Santo Domingo, Manabí y Esmeraldas.

La PUCE es una universidad privada, modalidad presencial con visión institucional que busca permanentemente la excelencia académica de su estudiantado. En virtud de ello, la PUCE Sede Esmeraldas (PUCESE) desde hace años promueve continuamente el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiantado para que, al terminar su carrera de estudio logren un mejor desempeño en su campo profesional (PUCESE, 2016).

De este modo, los estudios como las habilidades para autorregular el aprendizaje o resolver y afrontar los problemas que se presentan durante la vida universitaria, pueden contribuir a la formación académica e interpersonal del estudiantado de la PUCESE. En este sentido el estudiantado logrará desarrollar procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que responden a las necesidades dinámicas de la sociedad y del mercado laboral (Fito, Martínez & Moya, 2014; González & Lobato, 2008).

1.2 EDUCAR EN LOS NUEVOS TIEMPOS

1.2.1 Función del profesorado en la educación superior

Para lograr una formación permanente, continua y actualizada, el profesorado debe cambiar su tradicional forma de enseñar en el aula y convertirse en orientador y motivador para que los/las estudiantes no sean memoristas, sino que aprendan a utilizar efectivamente los medios de información y comunicación y a través del trabajo en equipo, se conviertan en protagonistas de su formación, adquiriendo más responsabilidad para controlarse a sí mismos/as en su proceso de aprendizaje (Tünnermann, 2003).

Los/las educadoras deben comprometerse a formar con una pedagogía constructiva que promueva valores y prácticas que posibiliten la investigación, el debate, que fomenten el análisis reflexivo y crítico de las distintas realidades en que están inmersos en su diario vivir el estudiantado (Medrano, 2015).

En ese contexto, la UNESCO (2015) indica que hay que formar a los/las docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente y favoreciendo la autoestima y la autonomía recurriendo a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas.

El profesorado es el elemento esencial para la transmisión de saberes y para que el proceso de enseñanza no sea sólo producir conocimiento, sino también motivar a ponerlo en práctica. Asimismo,

debe tener mente abierta, ser capaz de aceptar y escuchar las críticas e incluso su propia autocrítica; debe ser responsable porque su enseñanza incidirá en el autoconcepto y desarrollo social e intelectual del estudiantado; y honesto porque de esa manera podrá examinar sus propias creencias. Siendo así, el profesorado debe investigar y reflexionar acerca de lo que ocurre en su propia realidad pedagógica (Vergara, 2015).

En este contexto existe evidencia empírica que muestra las características formativas del estudiantado. Cuevas (2016) en un estudio aplicado a estudiante universitarios mexicanos comprobó que ellos/ellas reciben una formación mecánica y repetitiva, considerando pertinente la revisión de los planes de estudio y recomendando que el/las profesionales deben ser formados de manera técnica, con valores y ética para afrontar los desafíos de la sociedad.

Al mismo tiempo hay experiencias que contribuyen a su desarrollo como la llevada a cabo por Rojas (2016) en la Universidad Santo Tomás en Chile, donde se revisó el perfil de competencias de los/las docentes universitarios de 14 sedes e identificaron que las competencias que deben desarrollar son: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje; comunicación efectiva; relaciones interpersonales y resolución de problemas; evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; estrategias de enseñanza y aprendizaje; liderazgo creativo; conocimiento del estudiante; e, investigación e innovación y tecnologías de la comunicación e información.

En efecto, para desarrollar estas capacidades es necesario realizar un cambio del perfil docente tradicional, hacia un perfil docente basado en competencias para que el/las estudiantes

alcancen los perfiles de egreso definidos por las diferentes titulaciones que se ofertan. Este perfil profesional de las/los docentes universitarios, de cierta forma hacen referencia a las competencias que lo caracterizarían para su buen desempeño de acuerdo con el modelo formativo institucional y necesidades del campo laboral (Sanmartín, 2015).

1.2.2 Competencias educativas básicas para las nuevas metodologías de aprendizaje

Estas competencias genéricas, instrumentales e interpersonales, forman parte de los nuevos modelos universitarios que traen cambios sociales y educativos con base en la globalización. Luego del acuerdo de Bolonia, los Espacios Europeos de Educación Superior (EEES) a través del denominado Proyecto Tuning, produjeron mejoras de los programas educativos para facilitar la movilidad académica, la organización del aprendizaje y la homologación de sus titulaciones en la educación superior (Álvarez, Inda & Álvarez, 2012).

Estos ajustes trajeron cambios en los procesos formativos a través del uso de metodologías activas donde el rol del profesorado cambia, reduciendo al mínimo su participación como transmisor de información para ser mediador y desarrollar mayor protagonismo del estudiantado en su aprendizaje, así como en el desarrollo de competencias que contribuyan a su perfil de salida (Álvarez, Inda & Álvarez, 2012; González S., 2011).

Por su parte América Latina no se ha quedado atrás, ha hecho partícipe a las universidades en el desafío que la sociedad del conocimiento exige. Tuning-América Latina participa con cuatro líneas de trabajo que son las competencias genéricas y específicas de acuerdo con las áreas temáticas: el enfoque de la enseñanza, aprendizaje y su evaluación; los créditos académicos y la calidad de los programas de estudio que se imparten (Vega & De Armas, 2009).

Este modelo concuerda con lo que indica la UNESCO (2015, p. 65-66) de que el profesional debe desarrollar “el autoaprendizaje, el aprendizaje mutuo, el aprendizaje en el tajo (comprendidos pasantías y periodos de prácticas), la formación en el empleo, o bien a través de otras experiencias de aprendizaje”; es decir, el/los profesionales deben comprender que la capacidad de aprender es infinita, por lo cual la educación superior del Ecuador, la región y el mundo debe prepararlos para que comprendan, ya que aprender es una necesidad activa en el ser humano.

Este enfoque por competencias es una alternativa para solucionar problemas educativos internacionales, porque, además el profesorado puede atender de manera eficiente las obligaciones académicas, laborales y del aprendizaje autorregulado a través del aprendizaje significativo de saberes, habilidades, valores y actitudes, que se le da al estudiantado (Pecina, 2015). Lograr desarrollar competencias, requiere de entrega y compromiso (Torres, 2007). Y es necesario que el estudiantado desarrolle habilidades cognitivas, emocionales y sociales porque lo conducen a identificar qué factores lo impulsan para motivarse y alcanzar sus metas. Es así como la autorregulación es una de las competencias planteadas en la Universidad del siglo XXI, para el desarrollo de autonomía y

capacidad para tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas durante su aprendizaje (Monereo, 2001).

1.2.3 Saber ser y hacer para crecer

El estudiantado ya no puede buscar en una carrera sólo ocupación laboral, él debe cumplir con las demandas económicas y sociales que el sistema globalizado exige. Las universidades deben renovar los modelos de enseñanza y aprendizaje incorporando herramientas de información y comunicación que facilite el desarrollo de destrezas y habilidades en el estudiantado para su inserción en el mercado laboral (Bojalil, 2008; Garcés, González, & Taucare, 2016; Gómez, Laverde & Díaz, 2016).

Cada vez es más importante que se enseñe a investigar para ser críticos/as en la producción del conocimiento. Las universidades requieren tener planes de estudio de acuerdo con la actualidad política, económica y laboral además de contar con profesorado comprometido e implicado en la búsqueda de mejoras de los procesos formativos (Tamayo, 2001).

En este contexto, Tejada y Ruiz (2016) indican que las competencias son un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, en el sentido de que el individuo ha de «*saber*», «*saber hacer*», «*saber ser*» y «*saber estar*». Es así como, Ortega y Reyes (2015); Peixoto (2008) definen los saberes como las competencias, capacidades y habilidades que

se desarrollan en la formación de los individuos para realizar las actividades de forma eficiente.

Al plantear una breve descripción de los diferentes saberes, Echeverría (2002) y Segura (2005), plantean el “*saber conocer*” como la mezcla de una cultura general adecuadamente amplia con la posibilidad de ahondar los conocimientos en un pequeño número de materias que permite poseer saberes especializados.

Al respecto, Echeverría (2002), explica el “*saber hacer*” como una competencia metodológica, que consiste en la aplicación de conocimientos a situaciones laborales concretas. Por otra parte, Charria et al., (2011) considera que es la capacidad para organizar, decidir y asumir responsabilidades y así mismo Segura (2005) lo puntualiza como la consecución de competencias que facultan a la persona para hacer frente a un gran número de situaciones. Al indicar en qué consiste el “*saber estar*”, Fernández y Sánchez (2014) lo acentúan como la integración entre los individuos y que es posible lograrla a través de una actitud cooperativa más no individualizada.

Según Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arena (2011) “*saber ser*” reside en tener buenas relaciones interpersonales y comunicación efectiva. Asimismo, Echeverría (2002) lo establece como una competencia personal (auto-imagen realista, asunción de responsabilidades); y en la misma línea Segura (2005) lo define como el perfeccionamiento de la propia personalidad consiguiendo mayor capacidad de autonomía y juicio.

Existen estudios como el de Corominas (2001) en el que se detallan aspectos importantes sobre la percepción de los empleadores ante la necesidad de que los y las profesionales deben

contar con competencias que los ayuden a adaptarse a los cambios que se originan producto de la globalización, tecnología y/o competitividad, así como también el saber relacionarse con los demás, ser asertivo, trabajar en equipo u otras habilidades que favorezcan los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

Esto es lógico, ya que hoy en día las empresas adoptan nuevas formas de organización y gestión que implican cambios en la forma de actuar del trabajador/a, por lo cual esto debe estimular a que los espacios universitarios realicen cambios en sus currículos que impulsen el desarrollo de competencias prácticas, sociales, actitudinales o valorativas que enriquezcan el comportamiento profesional para su desempeño.

Estas estrategias pedagógicas que impulsan a desarrollar las capacidades de los saberes con el uso de estrategias para favorecer el aprendizaje (Lobato, 1997), deben formar parte del perfil profesional de las carreras para atender las necesidades de la sociedad y el sector laboral. En este sentido Montes de Oca y Machado (2014) consideran que ellos deben ser competentes según los desafíos y valores de la sociedad, lo cual debe manifestarse en todas las actividades que llevan a cabo para solucionar problemas del mundo contemporáneo.

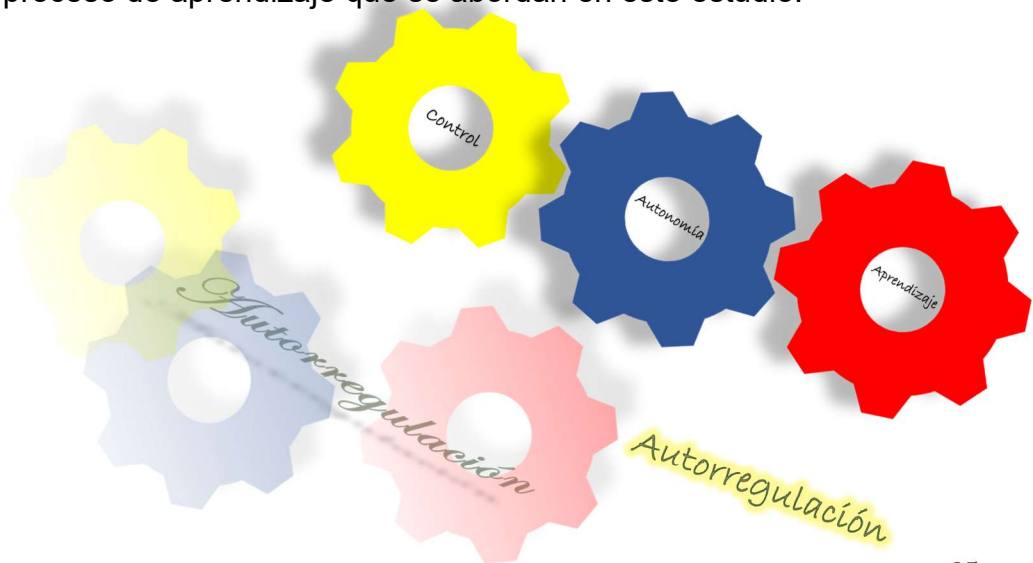
Por lo cual, la formación profesional debe estar dirigida al desarrollo de las capacidades que establece la UNESCO (2015, p. 64) denominadas “‘competencias transferibles’, ‘competencias del siglo XXI’ y ‘competencias no cognoscitivas’, que son la comunicación, la alfabetización digital, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el espíritu de empresa”.

CAPÍTULO 2

2 APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA UNIVERSIDAD

Este capítulo desarrolla aspectos fundamentales de la autorregulación, entre ellos, su historia, características y teorías explicativas sobre los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que influyen en el aprendizaje del estudiantado. La puesta en práctica de este modelo permite al estudiantado tener una participación con mayor protagonismo en su aprendizaje, desarrollando habilidades sociolaborales que contribuyen en el desempeño antes y durante su vida profesional.

El aprendizaje autorregulado ha sido estudiado desde diferentes enfoques y áreas de formación, sin embargo, aún no es posible dar una sola definición que involucre todos los aspectos que la teoría abarca (Zimmerman, 1989). No obstante, sí se han planteado análisis del ámbito cognitivo, metacognitivo, motivacional y contextual del proceso de aprendizaje que se abordan en este estudio.



2.1 LA AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Hasta antes de los años 70 poco se estudiaba sobre la autorregulación en el campo de la educación. Autodidactas como Benjamín Franklin y Thomas Edison, hicieron sus primeras experiencias utilizando técnicas autorregulatorias con sus estudiantes. Prácticas que modificaron el curso de la historia y que hoy en día se usan más a menudo con el estudiantado (Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005a).

Algunos autores han aportado definiciones sobre autorregulación y las han precisado partiendo del modelo de Zimmerman. Es así como Panadero y Tapia (2014, p.450-451) la definen como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”.

En este mismo contexto Hamui (2014) la delimita como una forma de ejercer autonomía por parte del estudiantado con una actitud activa para la adquisición de conocimientos, donde pone en práctica una serie de habilidades que le permiten alcanzar el objetivo.

Otros autores (Lamas, 2008; Whitebread y Basilio 2012) consideran que el aprendizaje autorregulado es un tipo de aprendizaje experto, en el que el estudiantado participa de forma activa, constructiva y consciente gestionando su cognición, conducta, afecto, monitoreando su motivación, comportamiento y cognición con el objetivo de alcanzar las metas. En este sentido, la autorregulación permite que el estudiantado ponga en práctica estrategias cognitivas,

emotivas y conductuales durante el desarrollo de las tareas. Y ante la presencia de obstáculos en el proceso de alcanzarlas, tomará medidas y acciones que reprogramen el curso hasta lograr el objetivo.

Estas conceptualizaciones muestran que en la autorregulación intervienen componentes que ayudan a transformar y organizar la información. En primera instancia, las metacognitivas que permiten planificar y controlar el logro de las metas. Las motivacionales que implican controlar las emociones adaptándolas a las necesidades, evitando distracciones que pongan en riesgo el objetivo. Por último, las conductuales basadas en su participación activa dedicando tiempo y esfuerzo a la tarea estipulada (Gibelli, 2014).

Hay autores/as que indican que lograr que el estudiantado desarrolle fuerzas motivacionales que inciten en el proceso de aprendizaje, requiere de una predisposición activa, usar técnicas adecuadas, investigar permanentemente, experimentar y aprender por descubrimiento de manera constructiva y significativa (Soto, Herrera, & Nappa, 2013).

Estas características actitudinales como el auto-observar, cumplir las acciones planificadas y adaptarlas inmediatamente a los nuevos escenarios para alcanzar los objetivos, conllevan a crear modelos mentales de acuerdo con los niveles de importancia que le da el estudiantado a la información haciendo uso de los medios y su entorno alcanzando la autorregulación (Monereo, 2007 y Torres, 2007).

De acuerdo con Zimmerman et al., (2005a) el estudiantado que confía en sus capacidades está más motivado para alcanzar sus metas porque logra autorregular sus procesos de aprendizaje,

formula metas, autosupervisa sus estrategias, autoevalúa y autorreacciona a los cambios que se le presentan para alcanzar el éxito académico, lo que a la vez le permite desarrollar autonomía y control en sus acciones.

Además de lo antes expuesto, estas habilidades también le permitirán al estudiantado, controlarse, tomar decisiones, aprender a reprogramar acciones y reflexionar sobre los avances que se van produciendo en su proceso de aprendizaje de cara a alcanzar las metas y dirigir su propia conducta socioeducativa (Monereo, 2001; Rosário et al., 2005; Vived, 2011). Junto a ello, podrá conjugar los conocimientos, estrategias y destrezas con plena predisposición y motivación para realizar comparaciones entre la situación ideal y la real, dotándose de competencias que permitan aprender significativamente y alcanzar sus tareas con éxito (Núñez, Solano, González & Rosário, 2006).

Desde la perspectiva cognitiva social, el estudiantado autorregulado es proactivo en cuanto a sus esfuerzos por aprender, ya que es consciente de sus habilidades y limitaciones; además, su comportamiento de estudio está guiado por objetivos y estrategias que lo ayudan a alcanzar sus logros (Zimmerman et al., 2005a). Por ello es necesario modificar las creencias personales innovando los ambientes educativos y los procesos académicos que permitan que el estudiantado se motive a desarrollar con capacidad su propio aprendizaje (González & Tourón, 1992). En este sentido, deberá identificar con claridad cuáles son las habilidades y capacidades que deberá desarrollar durante su proceso de aprendizaje para cumplir su condición autorreguladora.

2.2 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El estudiantado autorregulado para Torres (2007) se caracteriza por participar activamente en su aprendizaje, definir objetivos, actuar de manera estratégica, observar los avances, reajustar los planes para no alterar el objetivo, implicarse de forma proactivo en el proceso de aprendizaje, generar pensamientos, sentimientos y acciones que lo conducen a desarrollar sus actividades de aprendizaje con éxito, y por último, verificar la eficiencia de las estrategias que practica para desarrollar la tarea dedicando tiempo y espacio.

Desde la perspectiva social cognitiva, para llevar a cabo esta autorregulación, necesitan iniciativa personal, amor propio por lograr un propósito; perseverancia, no desmayar durante el intento aun cuando se presenten obstáculos y también habilidad para adaptarse, plantear nuevos escenarios para superar los obstáculos y seguir hasta lograr la meta (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005b).

De acuerdo con las aportaciones de algunos autores se enlistan algunas características del estudiantado autorregulado (Monereo, 2007; Núñez, Solano, González-Plenda y Rosário, 2006; Torrano y González, 2004) que se detallan a continuación:

- Es consciente de su proceso de aprendizaje y lo orienta siempre hacia los resultados, por lo que participa siempre activamente.

- Pone en práctica estrategias cognitivas como son la repetición, elaboración y organización, para entender y transformar la información que le permita aprender con retención.
- Planifica, controla y dirige todos sus esfuerzos hacia el logro de sus metas personales, logrando con esto la metacognición.
- Tiene creencias motivacionales, emocionales y un alto sentido de autoeficacia académica, que con optimismo las adaptan de acuerdo con los requerimientos y la situación en la que se encuentran para lograr sus metas de aprendizaje de manera concreta.
- Planifica y controla el tiempo que necesitan para realizar las tareas, se esfuerzan por crear espacios favorables de aprendizaje, tales como el lugar y la ayuda académica de los profesores/as y compañeros para aclarar dudas y resolver problemas.
- Tiende a evitar las distracciones para lograr concentrar sus esfuerzos y motivación a la tarea.

A modo de conclusión, el/la estudiante autorregulado/a utiliza estrategias cognitivas, dedica esfuerzos, planifica y monitorea sus procesos mentales para lograr las metas, controla el tiempo y busca siempre un buen ambiente de trabajo y de ser necesario busca ayuda académica para alcanzar sus objetivos (Rigo & Donolo, 2014). Por consiguiente, tendrá la capacidad de valorar lo que aprende por cuanto su puesta en práctica de sentimientos, acciones y pensamientos positivos, le permiten con viabilidad lograr sus objetivos.

2.3 DIFERENTES APROXIMACIONES TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Cerca de los años noventa ya con evidencias de que los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales influyen en el aprendizaje académico, se empieza a ahondar más en su interacción que trae con ella la aparición de diversas teorías que de carácter psicológico y psicopedagógico que dan base a la aparición del aprendizaje autorregulado.

Aun cuando el concepto de autorregulación no se origina con Zimmerman y Schunk (citado por Torrano y González, 2004), lo que sí se puede afirmar es que estos autores, han realizado una exhaustiva investigación sobre las teorías que circundan en torno a la conceptualización y características que tiene la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Asimismo, sostienen la premisa de que la autorregulación depende de la percepción que el estudiantado tenga de sí mismo como aprendiz para el uso de las estrategias y regulación de su aprendizaje indistinto de su capacidad cognitiva o entorno sociocultural.

Para comprender en qué consiste estar autorregulado conductual, motivacional y metacognitivamente como aprendices, se describirán brevemente a continuación diferentes teorías, partiendo de los criterios aportados por algunos autores como Panadero y Tapia (2014); Torres (2007); Zimmerman y Kitsantas (2005a); Zimmerman y Schunk (2001); Zimmerman (1989):

Teoría Operante

Esta teoría parte de la premisa de que la motivación para autorregularse depende de la recompensa que se espera obtener como resultado de la actividad; este efecto influye de manera muy significativa en la conducta.

Por ello cuando se pretende estimular al estudiantado a que se autorregule, es necesario ayudarlo a tener presente los incentivos que puede conseguir con el logro. Aun cuando no siempre estas recompensas o castigos sean suficientes para lograr que el esfuerzo autorregulador se mantenga hasta el término de la tarea (Panadero & Tapia, 2014).

Esta conducta autorregulada está compuesta de cuatro subprocesos, que parten de los principios del condicionamiento operante:

1. *Autoobservación*. El sujeto trata de mostrar de mejor manera su actuar en los diferentes ambientes;
2. *Autoinstrucción*. Aquellos estímulos que contribuyen al refuerzo para lograr la conducta adecuada;
3. *Autoevaluación*. Corresponde a aquellos momentos en los que la persona evalúa su conducta con relación a las diferentes etapas y en función a ello, ajusta o hace cambios o criterios que no lo alejen del propósito.
4. *Autorrefuerzo*. En esta última etapa, el sujeto en función a los resultados se autoevalúa para premiarse o no de forma inmediata o a través de refuerzos externos.

Teoría Fenomenológica

Esta teoría se caracteriza porque considera que el comportamiento se regula desde las percepciones subjetivas del sujeto de acuerdo con lo que experimenta o siente.

Su motivación autorregulatoria parte de la necesidad de su auto-actualización para sentirse competente, autorregulando sus emociones, cogniciones y acciones en función a la interacción entre su yo real y su yo ideal que está muy relacionado con su auto-concepto y el patrón de la imagen a seguir de “sí mismo” para tomar conciencia de las acciones que realiza. Otro aspecto característico de esta teoría son las emociones que provocan el éxito o fracaso para sentirse competente y en función a eso su motivación intrínseca se ve modificada (Panadero & Tapia, 2014).

Teoría del procesamiento de la información

Esta teoría aun cuando históricamente no enfatiza la motivación, considera que la actividad principal para alcanzar la conciencia autorreguladora es la auto-monitorización cognitiva. Para ello es necesario que el sujeto tome conciencia de lo realizado y ajuste sus acciones para alcanzar las metas que persigue.

Por este motivo esta teoría parte de dos procesos fundamentales que permiten aumentar la capacidad del sistema para procesar información y son: el almacenaje y la transformación de la información. Por cuanto, luego de la estimulación de los sentidos, codifica la información organizándola y reorganizándola para aprender a relacionar los conocimientos previos con los nuevos.

Teoría cognitivo- social

Desde la perspectiva cognitivo-social, estas teorías relacionan la autorregulación con el establecimiento de metas y las expectativas de resultados y de autoeficacia que tiene el estudiantado cuando autorregula su conducta para alcanzar sus metas.

De acuerdo con Bandura (1991,1993), el comportamiento autorregulado forma parte de la personalidad y desde el punto de vista de la psicología lo relaciona con el autoconcepto y la motivación que está dada por dos fuerzas vitales que son, la expectativa de la persona por alcanzar una meta y el valor de esa meta para sí mismo/a. Por ello esta conducta autorreguladora requiere de tres pasos:

1. *Auto-observación*. Una manera de verse a sí mismo/a a través del comportamiento.
2. *Juicio*. El compararse con estereotipos que se quieren seguir o reglas que se considera que debe cumplir o se debe cumplir.
3. *Auto-respuesta*. Son las respuestas de recompensa a la autoobservación y juicio que se hace de lo logrado, de esta manera se calificará con un logro o premiación o un fracaso o castigo, e inclusive al sentimiento de orgullo o vergüenza.

Teoría Volitiva

Esta teoría parte de la autorregulación en términos de controlar acciones de procesos cognitivos y emocionales durante el desarrollo de las tareas hasta alcanzar la meta. Su motivación parte de la

voluntad al logro y la expectativa que tiene el individuo por la tarea y así analizar las estrategias de control volitivo que promueven su decisión. Para ello pondrá en práctica habilidades como la perseverancia, el autocontrol, la concentración y la capacidad de adaptación (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005a y Panadero y Tapia, 2014).

Teoría Vygotskiana

Esta teoría analiza la autorregulación a través de la descripción que se da en la teoría sociocultural por cuanto son determinantes en el desarrollo cognitivo de la persona. Toda función cognitiva del sujeto aparece primero en el plano de lo social que corresponde a su entorno próximo para después formar parte del plano psicológico individual que es moldeado por el entorno en el que se desenvuelve.

Esto es porque quiere sentirse competente en los espacios sociales que interactúa y desarrolla su identidad, aun cuando no sean siempre la fuente de motivación autorregulatoria para realizar la tarea.

De esta manera el aprendizaje no se limita sólo a la adquisición de conocimientos y destrezas, va más allá en búsqueda de desarrollar habilidades para mejorar su aprendizaje como es su capacidad de razonamiento, creatividad y planificación para comunicar y entender las cosas (Panadero & Tapia, 2014; Nieves, Rodríguez, & Wanda, 2016).

Teoría Constructivista

Esta teoría plantea la autorregulación como una fusión entre las estrategias y las teorías que el estudiantado construye para enfrentar los desafíos del aprendizaje, donde por el deseo intrínseco intenta sentirse competente, resolviendo los problemas que lo conducen a autorregularse, aunque no necesariamente logre aclarar sus dudas.

De esta manera se podría indicar que es el proceso que lleva a hacer conciencia en sus acciones para controlarlas y así alcanzar los objetivos. El estudiante es activo, prepara su propia información, organiza y modifica sus esquemas con relación al aprendizaje que construye logrando así elaborar sus propias teorías (Panadero & Tapia, 2014; Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005a).

En conclusión, las teorías analizadas, muestran que el esfuerzo por autorregular la conducta se basa en “la anticipación de la recompensa (operante), en la necesidad de sentirse competentes (fenomenológica, vygotskiana y constructivista) y en las expectativas de realizar adecuadamente la tarea –autoeficacia y expectativas de resultado– (sociocognitiva, procesamiento de la información y volitiva)” (Panadero & Tapia, 2014, p. 14).

2.4 MODELOS DE INTERPRETACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Con base en las teorías descritas anteriormente, existen diferentes modelos que intentan identificar los procesos en los que intervienen los factores cognitivos, afectivos-motivacionales y conductuales que pone en práctica el sujeto para dar lugar al aprendizaje autorregulado. En tal sentido, esta investigación a continuación da detalle de cada uno de ellos, centrándose de manera especial en el de Pintrich.

2.4.1 El modelo propuesto por McCombs, Boekaerts, Borkowski, Winne y Biggs

Desde la perspectiva de McCombs (1988) su modelo está basado en el sistema metacognitivo donde su implicación está en el conocimiento (consciencia) y el control (autorregulación). Al interactuar la metacognición con los aspectos cognitivos y afectivos, estos repercuten en la percepción de la tarea para tener éxito o fracaso al terminarla y con el logro de los resultados podrá evaluar la eficacia en su ejecución y uso de estrategias adecuadas para lograrlo.

Además, como mencionan Valle, González, Barca y Núñez (1996) todas estas acciones que el sujeto pone en práctica activan el sistema metacognitivo que influye en las acciones afectivas y cognitivas que consolidan su motivación intrínseca y extrínseca de acuerdo con los niveles de implicación y estrategias que pone en

práctica para resolver las tareas y futuras. En este mismo contexto, Boekaerts y Niemivirta (2000) sugieren que el estudiantado debe crear sus propios objetivos de aprendizaje. Debe poner en práctica procesos metacognitivos, motivacionales, emocionales, de acción y control que le permitan interpretar y evaluar los objetivos que pretende alcanzar, porque cuando el estudiantado logre conseguir la meta, habrá desarrollado una autorregulación efectiva.

En tal sentido, Boekaerts y Corno (2005) ponen en práctica el modelo de Boekaerts 1996-1997 que involucra la percepción que tiene el sujeto para el aprendizaje. De este modo involucran al conocimiento metacognitivo con las estrategias de regulación, que juntos con los factores motivacionales pueden permitir que se determine la conducta del estudiantado en el aula.

El modelo de Borkowski 1992 de acuerdo con Valle, González y Fernández (1998) centra su atención en integrar de manera adecuada los componentes cognitivos, motivacionales, personales y situacionales. De acuerdo con su enfoque, el éxito o fracaso de la tarea no depende de la suerte sino de la buena decisión al escoger la estrategia. En otras palabras, en este modelo, la autorregulación se alcanza cuando el sujeto es capaz de elegir la estrategia adecuada para resolver la tarea, lo que permitirá que valore la utilidad de la estrategia escogida y que incidirá en la percepción de la autoeficacia y creencias atribuciones que ayudarán con estados personales y motivacionales. A través de un *feedback* que permita evaluar el éxito o fracaso, en la tarea y las causas que lo originaron.

El modelo de Winne citado por Panadero y Tapia (2014) describe al aprendizaje autorregulado dentro del comportamiento

metacognitivo, haciendo uso de las estrategias cognitivas para la construcción del conocimiento que permita desarrollar la tarea de acuerdo con su objetivo.

Este modelo incluye cuatro etapas, una donde el estudiante de acuerdo a su percepción crea su propia definición de la tarea, otra en la que establece las metas para alcanzarla para lo cual realiza un plan, una tercera en la que pone en práctica estrategias y por último, el uso de técnicas metacognitivas que se adapten a los cambios o ajustes que requiera poner en práctica para lograr el objetivo.

Por consiguiente, el modelo de aprendizaje universitario de Biggs 2005 (citado por Lamas, 2008) abarca tres fases del proceso de aprendizaje: el primero, el de pronóstico que corresponde a las bases previas como el conocimiento, la capacidad y motivación que se tenga; segundo, el proceso que corresponde a la interacción de los procesos de aprendizaje que dan camino al resultado y por último, el producto que es resultado del aprendizaje representado en las habilidades, destrezas y conocimiento.

2.4.2 Modelo Socio-Cognitivo de Autorregulación de Zimmerman

Por otra parte, en la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986). De acuerdo con esta perspectiva, la autorregulación implica tres aspectos fundamentales que son: los factores personales encubiertos, conductuales y ambientales, que aun siendo separados e interdependientes, influyen en el funcionamiento de los individuos, porque el estudiantado de forma proactiva transforma sus habilidades

mentales en actividades y destrezas para que funcionen en diferentes áreas (Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005a).

Cada vez se pretende encontrar más explicación de cómo los componentes cognitivos, afectivos, motivacionales, conductuales y de contexto, influyen en el aprendizaje para el logro de las metas y el rendimiento académico. Estas explicaciones se han ido fundamentando mediante modelos teóricos que conducen al protagonismo del estudiantado en su aprendizaje con una participación activa y que se detallan a continuación.

El desarrollado por Zimmerman (2001) plantea la autorregulación como un conjunto de habilidades para manejar las tareas y contingencias ambientales de manera autocontrolada utilizando el conocimiento y sentido personal para ejecutar acciones cíclicas que conduzcan a la meta (Panadero y Tapia, 2014; Peñalosa, Landa y Vega, 2006 & Torre, 2007).

Este modelo cíclico que se presenta en la *figura 1* fue presentado por primera vez en el año 2000 y contiene cuatro pasos que se describen a continuación:

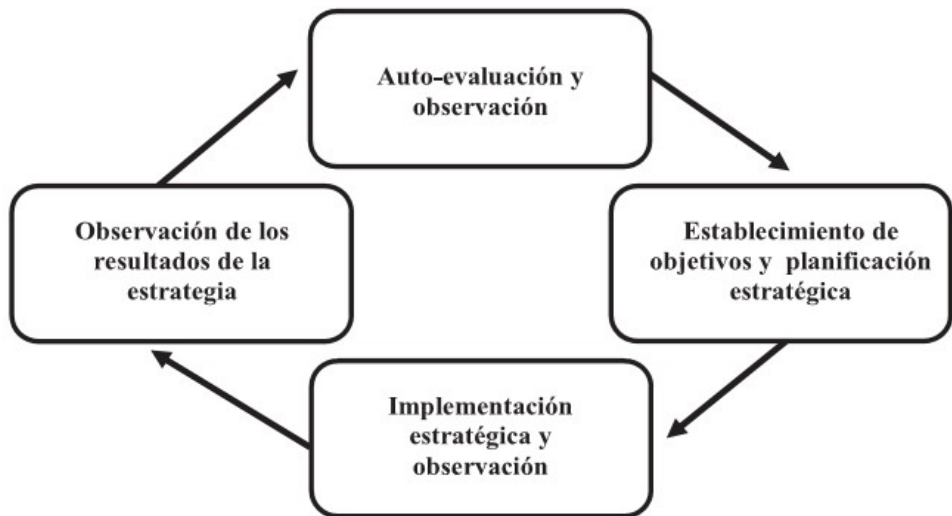
1. *Autoevaluación y observación.* En este proceso es necesario que el estudiantado esté consciente si es apropiado o no lo que está haciendo para que pueda modificar o continuar con sus acciones. Para que el estudiantado se auto-observe de manera correcta y ponga en práctica las estrategias planteadas, su seguimiento y la evaluación del logro o alcance de los resultados, deberá llevar a cabo dos actividades:

- a. *Auto-evaluación*. Denominada también monitorización metacognitiva, auto-monitorización o auto-supervisión, que consiste en valorar lo que está haciendo a través de la comparación durante el proceso de ejecución de la tarea para que pueda modificarla de acuerdo con el modelo que quiere y evalúe la efectividad de los factores positivos y negativos de las estrategias que utiliza para estudiar.
 - b. *Auto-observación*. Corresponde a las anotaciones, autorregistros o codificaciones que se realizan durante la ejecución de las actividades para monitorizar y darse cuenta de detalles que podrían pasar desapercibidos y que, sin embargo, son importantes para el aprendizaje.
2. *Establecimiento de objetivos y planificación estratégica*. El estudiantado autorregulado, al poder discernir con mayor facilidad la información, tiende a simplificar las tareas en porciones más pequeñas, planteándose objetivos más alcanzables. La selección de la estrategia adecuada dependerá de las opciones que tenga y de los medios de refuerzo como compañeros/as y profesores quienes pueden aportar para plantear nuevas estrategias alternativas.
3. *Implementación o puesta en práctica de las estrategias y la observación*. Este ciclo ocurre cuando se trata de llevar a cabo una estrategia en un contexto estructurado y se observa su implementación. Por ello, el estudiantado que sea más o menos estratega, debe poner todos los elementos necesarios que permitan desarrollar la tarea, en muchos de los casos

puede ser necesario que haya estudiantado que requiera de mayor orientación o de la ayuda de un *feedback* más específico para facilitar su aplicación.

4. *Observación de los resultados de las estrategias.* El estudiantado luego de obtener sus resultados realiza una retroalimentación para maximizar la efectividad de sus estrategias basándose en las metas planteadas (Torres, 2007).

Figura 1 Modelo Cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (tomado de Torres, 2007, p. 150)



Para el año 2002 Zimmerman propone un nuevo modelo cíclico reorganizado que complementa el anterior especificando subprocesos para centrarse más en los contenidos autorreferidos de carácter cualitativo que se llevan a cabo en cada momento, estas tres

fases se detallan en la figura 2 y además, a continuación se realiza una explicación breve de cada una de ellas.

1. *Fase de preparación.* Corresponde a aquellos procesos y creencias que se tienen antes de que se inicie la tarea. Es la etapa cuando el alumno(a) se enfrenta por primera vez a la tarea y analiza las características que le permita hacerse una idea de lo que debe hacer y cómo hacer. Otro factor importante en esta fase es el valor que tiene la tarea para sí mismo, así como también el grado de motivación y esfuerzo que le va a dar para autorregularse distribuyendo los pesos de atención que dará en cada etapa para desarrollarla con éxito.
2. *Fase de ejecución.* Está relacionada con los procesos que se llevan a cabo durante la implementación, que también se la conoce como de desempeño o control volitivo. En ella intervienen dos categorías procesuales, las de autocontrol para focalizar la tarea y el esfuerzo a través de estrategias o medios que focalicen la atención; y las de autoobservación para el seguimiento de los avances de acuerdo con las condiciones del entorno y los efectos que éstos producen, por lo cual pone en práctica los procesos de autorregistro y autoexperimentación.
3. *Fase de autorreflexión.* Corresponde a los procesos que ocurren después de haber realizado la acción, e influyen en la respuesta que se produce de la experiencia que se ha llevado a cabo sobre cada una de las acciones que se han hecho durante el proceso de aprendizaje. Esta fase incluye categorías procesuales de autojuicio que se refieren a la

autoevaluación y atribución de las causas que originaron lo hecho y la autorreacción donde incluye los procesos de autosatisfacción/afecto y las inferencias adaptativo-defensivas.

Figura 2 Fases y subprocesos de la autorregulación de Zimmerman (tomado de Panadero y Alonso 2014 & Torres, 2007)

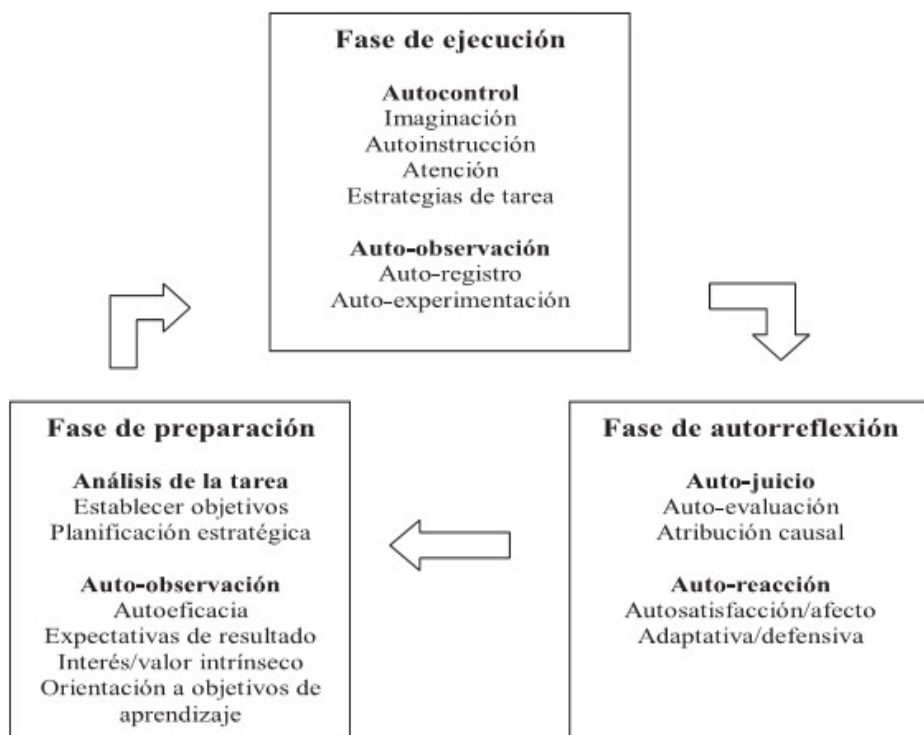


Figura 2.8.—Fases y supprocesos de la autorregulación (Zimmerman, 2002, pág. 67)

Este modelo cíclico permite evidenciar que los esfuerzos constantes en autorregularse dan efectos positivos en los resultados, así como también la percepción de autoeficacia del sujeto de acuerdo

con el cumplimiento de cada proceso. Con base en estas premisas, Sanz (2010) resalta sobre la necesidad de cumplir las fases de manera ordenada y preestablecida antes (planificación), durante (ejecución o monitorización) y después (evaluación), de los procesos autorregulatorios.

2.4.3 Modelo socio-cognitivo de autorregulación, de Pintrich

Otro de los modelos a ser analizado es el de P. Pintrich (2000) que al igual que Zimmermann (2000) incluyen las fases y áreas del aprendizaje autorregulado que han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación y para el cuestionario de aprendizaje autorregulado MSLQ en su contexto motivacional y de estrategias de aprendizaje.

En relación con las áreas, involucra las siguientes:

1. *Cognición*. Corresponde a los objetivos planteados y uso de estrategias cognitivas del aprendizaje, así como la puesta en práctica de la metacognición y los conocimientos previos para su reflexión.
2. *Motivación*. Involucra los juicios de autoeficacia, reacciones emocionales, de orientación hacia las metas de logro y expectativas de éxito y fracaso.
3. *Conducta*. Está relacionado con la conducta del profesorado, los tipos de interacciones entre el estudiantado y entre el profesorado y el estudiantado en los espacios de aprendizaje.

4. *Contexto*. Relaciona las características de la tarea, la percepción del estudiantado, el contexto en que se desarrolla, las expectativas, las condiciones de los espacios de aprendizaje, los métodos que se aplican y los cambios en las condiciones que se han puesto en práctica para llevarlos a cabo el aprendizaje.

A continuación, se detallan las características principales de cada una de las cuatro fases (García D., 2012; Chan & León, 2017; Montero y de Dios, 2004; Panadero y Tapia, 2014; Peñalosa, Landa, & Vega, 2006; Torrano Montalvo & González Torres, 2004; Torres, 2007) y para facilitar su comprensión en la figura 3 se detallan cada uno de sus apartados:

1. *Premeditación o pensamiento anticipado*. Corresponde al establecimiento de los objetivos y la puesta en marcha de los procesos de planificación conductual, las percepciones que tiene el estudiantado de la tarea y del contexto.
2. *Monitoreo*. Involucra primeramente la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre las acciones que conducen el aprendizaje y que dan pauta a ser monitorizadas para analizar los cambios que se dan en cada fase y áreas que permita posteriormente evaluar lo desarrollado.
3. *Control*. En esta fase se controlan y regulan cada uno de los aspectos que están siendo monitorizados, además de ser necesario se podrán hacer ajustes o cambios a las estrategias de tipo cognitivo y/o motivacional, así como también cambios a la conducta y a la posibilidad de intervenir en el contexto.

4. *Reacción reflexión.* Corresponde a la reflexión y evaluación del proceso de la tarea en distintas áreas, así como también de los diferentes tipos de reacción emocional y conductual que puede tener el sujeto mientras la realiza.

Figura 3 Fases y áreas del aprendizaje autorregulado (tomado de Panadero y Alonso, 2014, p. 152)

FASES Y ÁREAS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO
(adaptación de Pintrich, 2004)

Fases		ÁREAS DE LA	REGULACIÓN	
	Cognición	Motivación/emoción	Conducta	Contexto
Fase 1 <i>Pensamiento anticipatorio, planificación, activación</i>	Establecimiento de objetivos. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de una orientación al objetivo. Juicios de eficacia. Percepción de la dificultad de la tarea. Activación del valor de la tarea. Activación del interés	Planificación de tiempo y esfuerzo. Planificación para las auto-observaciones de la conducta	Percepciones de la tarea. Percepciones del contexto
Fase 2 <i>Monitorización</i>	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Conciencia y monitorización de la motivación y de la emoción	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto
Fase 3 <i>Control</i>	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción	Incremento/decremento del esfuerzo. Persistencia, abandono. Búsqueda de ayuda	Cambio o renegociación de la tarea. Cambio o abandono del contexto
Fase 4 <i>Reacción y reflexión</i>	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas. Atribuciones	Elección de la conducta	Evaluación de la tarea

Estas fases y áreas representan una secuencia general y ordenada de los procesos de control, regulación y monitoreo que el individuo lleva a cabo para alcanzar la tarea.

Las primeras tres columnas, cognición, motivación/emoción y comportamiento, corresponden a las áreas de funcionamiento psicológico y la cuarta al contexto, es decir, al entorno en el que se desenvuelve el aprendizaje.

1. *Cognición*. Involucra aquellas estrategias metacognitivas que le permiten al estudiantado controlar y regular su cognición.
2. *Motivación y emoción*. Guarda relación con las creencias motivacionales, valores de autoeficacia, interés y reacciones afectivas positivas y negativas sobre el yo y la tarea.
3. *Comportamiento*. Está relacionado con el esfuerzo, persistencia y búsqueda de ayuda para resolver la tarea, ante los diferentes estímulos que recibe del entorno en el que se desenvuelve.
4. *Contexto*. Aspectos que involucra el entorno como es el aula, contexto cultural donde se desarrolla el aprendizaje, sin embargo, no incluyen aquellos relacionados al medio ambiente, por cuanto no inciden en su regulación.

De acuerdo con estos planteamientos, el estudiantado en la medida que ejecuta la tarea logra desarrollar posibles condiciones de autorregulación, sin necesidad de cumplir condiciones de orden jerárquico o secuencial para mejorar su capacidad autorreguladora.

2.5 MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. ELEMENTOS CLAVES DE LA AUTORREGULACIÓN

2.5.1 Motivación

Durante años las investigaciones centraron su atención en los aspectos cognitivos del aprendizaje. Con el paso del tiempo, las perspectivas psicopedagógicas no solo se han interesado en saber cómo el estudiantado pone en práctica las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componentes cognitivos); sino que también ha pretendido identificar cómo *quiere hacerlo*, su predisposición, intención y motivación (componentes motivacionales) para distinguir de qué forma utiliza estas capacidades para en la tarea (Valle A., González, Barca, & Núñez, 1996).

A partir de la década de los setenta se producen investigaciones que pretenden identificar qué acciones impulsan al autocontrol, la motivación y la autorregulación en diferentes campos del saber, ya que éstas pueden incidir sobre la manera de pensar y el proceso de autodirección del aprendizaje (Naranjo, 2009; Tapia, 1997; Torres, 2007).

La motivación puede estar promovida por las conductas que dan énfasis e importancia a las metas y requiere tanto de actividad física -que implica esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas- como mental -que incluye actividades cognitivas como la planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de

decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso, con el propósito de lograr los objetivos (Zamorano, 2014).

Lograr automotivarse para alcanzar las metas, tomar decisiones y solucionar los problemas, requiere de la capacidad del aprendiz para empezar a activar estrategias, que le permitan desarrollar procesos de control para aprender en indistintos entornos (Panadero y Tapia, 2014 y Torres, 2007).

Pintrich (citado por Torres, 2007 & Montero y De Dios, 2004) plantea las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

- a) *Contextuales*. Están relacionadas con el lugar donde se realiza la actividad, la percepción del estudiantado, los métodos aplicados en la enseñanza, las metas que se proponen en el aula, la estructura de trabajo en la clase, la conducta del profesor y el tipo de interacciones entre pares y entre el profesorado y el estudiantado.
- b) *Contenidos y tarea*. El estudiantado con base en los contenidos activa los conocimientos previos, aplica las estrategias aprendizaje, la metacognición, regula sus factores personales, estableciendo metas, monitoreando; y, controlando los avances para alcanzar con éxito la tarea.
- c) *Personales*. Incluye factores afectivos y motivacionales que están relacionados con las ganas de lograr el objetivo. Un factor muy relevante es el autoconcepto y las creencias en sí mismo de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones

afectivas de alcanzar la meta haciendo uso del conocimiento, habilidades, destrezas y propósito de conseguirlas.

Además, expresan que hay tres componentes motivacionales importantes a estudiar de la motivación escolar (Pintrich & Groot, 1990) que son:

1. *El de expectativa*. En relación con la creencia que tiene el estudiantado sobre su capacidad para desarrollar la tarea. Si el alumno/a está convencido/a de que sí va a ser capaz de desarrollar la tarea con éxito, su motivación le permitirá creer que puede dominarla y que es importante realizarla. En cambio, si tiene expectativas de fracaso, esto le puede conducir a reorganizar sus acciones de motivación hacia nuevas acciones para elaborar la tarea.
2. *El de valor*. Que muestra el interés, la importancia y lo que pretende de la tarea, la importancia y el interés de la tarea por aprender y desafiar, así como también el creer que la tarea es interesante e importante, su participación no solo tendrá una condición metacognitiva y de uso de estrategias cognitivas, sino que además tendrá un esfuerzo más efectivo su gestión.
3. *El de afecto*. Que involucra a los sentimientos, emociones y la condición afectivo-motivacional que tiene el estudiantado ante la tarea. Este componente motivacional afectivo, corresponde a las reacciones afectivas que pueden incidir en su comportamiento, como la ansiedad, enojo, entre otros que están relacionados con los componentes de aprendizaje antes mencionados.

En este mismo contexto de la motivación (Valle, González, Núñez, Rodríguez, & Piñeiro, 1999) luego de realizar algunas revisiones que partieron de la perspectiva teórica de la motivación como es el caso de los procesos de atribución causal y el enfoque de la motivación escolar, han considerado conveniente incorporar en este modelo otro constructo como es el autoconcepto, por cuanto corresponde a las percepciones y creencias que el individuo tiene de sí mismo siendo aspectos fundamentales para el procesamiento de la información y la motivación cognitiva.

1. *Atribuciones causales*. Que está relacionado con los antecedentes o sucesos pasados que son influyentes para su motivación.
2. *Metas académicas*. Que guarda relación con el valor intrínseco que tiene la tarea y la voluntad, son impulsores para escoger las mejores estrategias para el logro de las metas de aprendizaje.
3. *Autoconcepto académico*. Corresponde a las variables vinculadas con la opinión que tiene la familia del sujeto como estudiante, son de gran influencia en la formación del autoconcepto del individuo, así como también el *feedback* entre los pares y el profesorado.

En este mismo contexto sobre la forma de pensar y aprender del estudiantado, Pintrich (1994-2003) profundiza más sobre los factores cognitivos, motivacionales y de contexto que contribuyen a la autonomía y formación integral planteando tres enfoques desde el punto de vista humanista (Montero y De Dios, 2004 y Torres, 2007)

4. *Los motivos*. Son aquellos que estimulan la voluntad de querer aprender y por ende ser notado su interés por el profesorado, en relación con las metas de logro, expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autosuficiencia), creencias de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivas y emocionales.
5. *La predisposición*. Se refiere a la predisposición para involucrarse en actividades académicas con autodeterminación y voluntad positiva que se relacionaría con la motivación intrínseca que estimula su decisión de alcanzar el objetivo que se propone en el aula, la estructura del trabajo en la clase, los métodos de enseñanza y la interacción que se produce profesor alumno, viceversa y entre pares.
6. *El cognitivo*. Corresponde a las condiciones iniciales y de la regulación de su comportamiento en función de las expectativas que tiene del objetivo. Incluye las estrategias de aprendizaje, la metacognición o la activación del conocimiento previo.

Los factores motivacionales varían dependiendo de la orientación de sus metas. Varios autores (Pintrich y Groot, 1990; Rinaudo, De la Barrera y Dono, 2006 y Valle A., González, Barca y Núñez, 1997) las plantean así:

1. *Dirigidas al aprendizaje*. Se relaciona con el esfuerzo que hace el estudiantado para obtener conocimientos y alcanzar el aprendizaje, considerando que la inteligencia se

caracteriza por ser un factor variable y que se puede transformar. Además, al presentarse un problema, lo ven como un nuevo desafío que deben enfrentar y que de los errores puede aprender.

2. *Orientadas a las metas al rendimiento.* El estudiantado mide su capacidad de acuerdo con el nivel de rendimiento académico que alcanza, por ello dependiendo del resultado adquirido, lo calificará como su éxito o fracaso del objetivo planteado.

Ante lo expuesto, queda justificada la premisa de que el estudiantado debe tener hábitos de estudio, para realizar sus actividades académicas, organizarse en tiempo, espacio, uso de técnicas y métodos para estudiar, pero que dará mejores resultados en la medida que está motivado.

Estar motivado/a puede funcionar como estímulo, para el desarrollo de sus cualidades y capacidades que pueden lograr rendimientos académicos más satisfactorios, conllevando a un mejor desempeño en la ejecución de las tareas y la construcción de los saberes (Acevedo, Torres, & Tirado, 2015).

Al ser la motivación una condición propia de cada alumno(a) y de la forma como se involucra en las actividades académicas, también sus fuentes de motivación varían, pudiendo ser producidas por emociones positivas y/o negativas, que conduzcan a una motivación intrínseca, extrínseca o una combinación de ambas, como a continuación se puede observar.

Motivación con Orientación Intrínseca

La motivación intrínseca (Tapia, 1997; Anaya y Anaya, 2010 y Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), es esa condición innata por comprometerse con interés propio poniendo en práctica las capacidades personales impulsadas por el propio individuo, que lo hace con agrado, que lo disfruta, que lo tiene bajo control y con su propio valor. Las personas que están motivadas intrínsecamente disfrutan de la tarea que hacen porque consideran que su recompensa es su propia participación en ella.

En este contexto (Vallerand, 1997) diferencia tres tipos de motivaciones intrínsecas:

1. *Motivación para conocer.* Corresponde a los constructos utilizados para explorar sobre la tarea, las metas de aprendizaje y la curiosidad intrínseca por la actividad que produce satisfacción.
2. *Motivación de logro.* Se refiere al placer que se siente durante el propio proceso de lograr o crear algo, por cuanto su atención no es tanto en el producto final sino más bien en el proceso como un logro personal.
3. *Motivación para experimentar estimulación.* Esta motivación aun cuando es poco incursionada, corresponde a las actividades que producen sensaciones agradables, de creatividad o de resolución de problemas.

Además, existen factores que pueden repercutir directamente en la motivación intrínseca de manera positiva aun no estando relacionados directamente con la tarea porque tienen la capacidad

para auto-reforzarse; pero también puede tener una repercusión a la inversa dada por las emociones negativas como la ansiedad, ira, tristeza o eventos negativos pasados que frustran y entorpecen de manera adecuada la tarea (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991).

El estudiantado que tiene una orientación más intrínseca tiende ser más autorregulado, a hacer uso de estrategias para resolver los problemas porque a la vez confían más en sí mismos, implicándose y comprometiéndose en lo que hace para lograr el éxito (Valle A., González, Barca, & Núñez, 1996).

Motivación con Orientación Extrínseca

La motivación extrínseca es cualquier situación que viene de fuera del individuo. Se consideran recompensas externas o autoadministradas aquellas que están ligadas de manera inmediata con el resultado de la tarea, por ejemplo, calificaciones, evaluaciones, etc... (Franco, 2015; Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991).

En cambio, la poca expectativa de un resultado positivo puede inducir los estímulos de una motivación extrínseca negativa y así cumplir tareas más superficiales que le eviten ser castigados, o llamados de atención. Por lo cual tratarán siempre de hacer el menor esfuerzo, para no involucrar el compromiso de tareas complejas que lo involucren a largo plazo y de manera permanente (Anaya y Anaya, 2010; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991).

El estudiantado que está orientado de manera más extrínseca pone en práctica estrategias de menor alcance, más superficiales y

que proporcionan soluciones rápidas a problemas de poca entrega que no dan soluciones duraderas (Valle A., González, Barca, & Núñez, 1997).

De acuerdo con Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) y Wolters y Pintrich (1998) citado por (Lamas, 2008), las variables que influyen en la motivación no se centran solamente en las de orientación intrínseca o extrínseca por cuanto existen otros factores vinculados a la motivación. Estos son:

1. *Valoración de las tareas.* Hace referencia a la valoración que el estudiantado le dé a la tarea. Esta puede ser positiva o negativa y será un factor muy importante para que se implique en su aprendizaje.
2. *Creencias de autoeficacia.* Corresponde a las percepciones que tiene el estudiantado sobre la capacidad para planificar, desarrollar y alcanzar las metas con éxito. Estas autopercepciones de capacidad las convierten en herramientas para controlar su comportamiento y acciones durante la tarea.
3. *Creencias de control del aprendizaje.* Se refiere al nivel de control que el estudiantado cree tener sobre su propio aprendizaje (Pintrich & García, 1993).
4. *Ansiedad ante los exámenes.* Está relacionado con aspectos afectivos que el estudiantado siente a causa de los pensamientos negativos que inciden en su desempeño, como una excesiva preocupación ante los exámenes.

Los hallazgos demuestran que es necesaria la implicación del profesorado en este proceso para lograr que el estudiantado construya su propio conocimiento a través del uso de estrategias que lo conduzcan a la meta aprovechando todos los recursos que estén a su alcance (Gaeta, 2014; Rosário, & otros, 2014).

2.5.2 Estrategias de aprendizaje

De acuerdo con lo planteado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) y Pintrich y García (1993), las estrategias cognitivas incluyen el repaso, la elaboración y la organización.

1. *Estrategias de repaso.* Esta estrategia permitirá que el sujeto pueda prestar atención y tener una idea breve sobre la información, memorizándola temporalmente. No contribuyen a la construcción de conexiones internas para producir conocimiento con nueva información, por lo cual el procesamiento de datos obtenido es superficial. Pone en práctica el uso del recitado literal para el recuerdo de los contenidos de apuntes, palabras claves y el resaltado de puntos importantes.
2. *Estrategias de elaboración y de organización.* Esta estrategia permite al estudiantado preparar y organizar la información de mayor profundidad usando conexiones entre los conocimientos a la hora de aprender el material de estudio. El pensamiento crítico también es considerado como una estrategia cognitiva, que permite al estudiantado pensar de un

modo más profundo, reflexivo y crítico sobre la información de los conocimientos previos, a través del uso de la práctica del resumen y de organizadores gráficos, entre otros.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, Pintrich et al. (1991) sugieren que existen tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación:

- 1 *Planificación*. Corresponde a todas las prácticas y uso de información que contribuyan a activar los conocimientos previos que faciliten organizar y comprender la tarea con mayor facilidad.
- 2 *Control*. Involucra aquellos procesos de evaluación sobre la atención prestada al material y su cuestionamiento ante el incumplimiento.
- 3 *Regulación*. Ante imprevistos que alteren el objetivo, se replantean las estrategias para redireccionar hacia el cumplimiento de la tarea.

Por último, las estrategias de manejo de recursos están conformadas por las de organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García (1993) citado por Lamas (2008).

1. *El manejo del tiempo*. Corresponde a la tarea de programar y planificar los tiempos de estudio para desarrollar la tarea.

2. *El manejo del ambiente.* Corresponde al espacio que estudiantado escoge como lugar de trabajo, el mismo que debe estar ordenado, ser tranquilo, libre de distractores.
3. *La regulación del esfuerzo.* Ante los riesgos de que el ambiente sea alterado, el estudiantado persiste en autocontrolarse para despertar el interés y cumplir la tarea.
4. *El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.* Está relacionada con la búsqueda de apoyo ante momentos difíciles de comprender los contenidos, acudiendo a compañeros, profesores para conseguir un diálogo productivo y una ayuda pedagógica.

Las investigaciones citadas y las que aún se siguen desarrollando, dan la oportunidad de profundizar más en aquellos aspectos de orden cognitivo, afectivo y motivacional que influyen en el aprendizaje del estudiantado y su rendimiento, así como en aspectos personales como son el género o los relacionados a la preferencia de titulación (Gaeta, 2014; Rosário et al, 2014).

2.6 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Lograr atender estas condiciones autorregulatorias, requieren de la revisión de investigaciones que reflejan diferentes aspectos, como el género, niveles de estudio, rendimiento académico e instrumentos que identifiquen qué aspectos estimulan al estudiantado para alcanzar sus objetivos y de presentarse dificultades, qué estrategias pone en práctica para alcanzarlos.

Torrano y Soria (2016) en un estudio realizado a estudiantes de secundaria para examinar las diferencias de género en la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje, encontraron que las chicas utilizan un mayor número de estrategias de repetición y organización, autorregulación y control del esfuerzo en relación con los chicos. Además, se encontraron diferencias significativas que favorecen a los chicos en relación con las chicas en todas las escalas motivacionales consideradas, excepto en metas de aprendizaje.

En una investigación aplicada a estudiantes mexicanos de bachillerato próximos a ingresar a la universidad, Palacio, Bueno y Ramírez (2010) encontraron que las chicas difieren de los chicos porque ellas realizan las tareas por alcanzar un reto, curiosidad, el dominio del contenido y la nota, otros hallazgos pero en menor nivel es que ellas creen que sus resultados académicos son obtenidos por sus esfuerzos y el modo de estudio que aplican así como también su preocupación al momento de las evaluaciones. En lo que a estrategias de aprendizaje se refiere, ellas utilizan en mayor proporción las estrategias de repetición para recordar la información

y poder realizar evaluaciones críticas de los contenidos, así como también planifican, supervisan y regulan más su cognición para alcanzar las metas con relación a los chicos.

Sepúlveda, Carrada y Reyes (2015) lo aplicaron a residentes de un hospital mexicano y encontraron que las mujeres tuvieron puntajes más altos que los varones en orientación a metas extrínsecas, ansiedad ante los exámenes, organización y autorregulación metacognitiva. En cambio, las puntuaciones de los hombres fueron más altas en pensamiento crítico y aprendizaje con compañeros. Se puede también citar otros estudios que han analizado a la autorregulación en relación con el género (Cerezo & Casanova, 2004; Furlan et al., 2008; Núñez et al., 2006; Suárez, Anaya, & Gómez, 2004).

Granados y Gallegos (2016) lo aplicaron a estudiantes universitarios colombianos y encontraron que el aprendizaje autorregulado eficaz estaba vinculado de manera lineal con la orientación a metas intrínsecas y la implementación de estrategias de aprendizaje de elaboración y autorregulación.

En cambio, Gasco y Villarroel (2014) en un estudio aplicado a estudiantes vascos de secundaria, encontraron que los hombres obtienen puntuaciones superiores en relación con las mujeres de manera significativa en la escala de autoeficacia, Lograr que el aprendizaje así enfocado sea realmente constructivo y significativo está muy relacionado con las expectativas de autoeficacia que tenga el propio alumno/a para alcanzar sus metas (Panadero & Tapia, 2014 y Soto et al., 2012).

Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) también hicieron hincapié en la importancia de las expectativas de autoeficacia, ya que, al investigar sobre los constructos de autorregulación, autoeficacia y eficacia autorreguladora, encontraron que el estudiantado que confiaba en sus capacidades estaba más motivado para alcanzar sus metas. Esto era debido a que, al creer en sus capacidades, se formulaba metas más claras, autosupervisaba sus estrategias y se autoevaluaba y modificaba su conducta para hacer frente a los cambios y situaciones que iban surgiendo, todo ello con el objetivo de alcanzar el éxito académico.

Estudios como el de Díaz et al., (2017) también muestran los tipos de estrategias que utilizan los/las estudiantes de diferentes carreras y niveles académicos durante un entrenamiento en aulas virtuales. En un contexto muy parecido es el realizado en el campo de las ciencias sociales y la medicina que investigaron la práctica de la autorregulación relacionada con el tipo de titulación (Granado & Gallegos, 2016; Núñez et al., 2006; Rinaudo et al., 2003).

El género, de hecho, puede ser determinante en el uso de estrategias motivacionales y estilos de aprendizaje; sin embargo, no se puede precisar qué aspectos estimulan al estudiantado (mujeres y/o hombres) para alcanzar sus objetivos y afrontar las dificultades para el logro de sus metas (Larruzea, 2014; Muñoz, 2012 & Suárez, Anaya y Gómez, 2004).

Respecto a esta variable de género, en el estudio de Muñoz (2012) las mujeres mostraron puntuaciones más altas en las dimensiones de “Motivación Intrínseca”, “Valoración de la Tarea”, “Creencias de Autoeficacia”, “Control del Aprendizaje”, “Elaboración”

y “Organización”. Los hombres, por su lado, obtuvieron puntuaciones mayores en las subescalas de “Aprendizajes con Pares” y menores en las dimensiones de “Motivación Extrínseca” y “Ansiedad”.

Suárez, Anaya y Gómez (2004), en una investigación aplicada a estudiantado universitario de Magisterio, encontró que las mujeres tienden a desarrollar más aprendizaje autorregulado que los hombres, aunque ellos tienen mejor valoración en el uso de estrategias metacognitivas y lugar de estudio.

Esto se relaciona con lo encontrado por Ramírez (2015) en estudiantes universitarios mexicanos, donde las mujeres ponen de manifiesto que tienen resultados más elevados que el de los hombres en todas las subescalas motivacionales y de estrategias de aprendizaje, con una única excepción en la estrategia de “Pensamiento crítico”. Teniendo ellas un mejor uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto de aprendizaje en relación con los hombres. Al relacionarlo con el nivel que cursan, el valor de la tarea cambia en la medida que el estudiantado avanza en los cursos universitarios al igual que su orientación motivacional externa tiende a disminuir, así como también la ansiedad ante los exámenes y su sentimiento de autoeficacia tiende a incrementarse.

Navea (2015), por su parte, en una investigación aplicada a estudiantes europeos del área de la salud, encontró que las mujeres presentan más ansiedad y tienen más puntuación en valor de la tarea, con relación a los hombres que son más evitadores y tienen una mayor orientación extrínseca. En estrategias de aprendizaje, las mujeres tienen puntuaciones más altas en organización, aprendizaje con pares, búsqueda de ayuda y regulación del esfuerzo.

Martín, Bueno y Ramírez (2010) también aplicaron el MSLQ a bachilleres mexicanos para analizar sus diferentes subescalas. Encontraron en la variable motivación, que las chicas en relación con los chicos ven a la tarea como un reto, algo que quieren dominar y que les produce curiosidad, además creen en sus propias habilidades, aunque en períodos de evaluación se preocupan mucho por la nota. Con relación a la variable del uso de estrategias, ellas usan las de repetición para recordar la tarea y hacer evaluaciones críticas, además planifican, supervisan y regulan su aprendizaje planteándose metas. Sin embargo, ellos se inclinan más por pedir ayuda a los compañeros y profesores para realizar una tarea académica.

Al analizar los resultados en relación con los niveles, en la variable motivación, los/las estudiantes del primer nivel obtuvieron puntuaciones más altas en todas las subescalas en relación con los niveles superiores.

En un sentido bastante opuesto, en una investigación aplicada a estudiantes de Pamplona de nivel de secundaria, Torrano y Soria (2016) encontraron diferencias significativas a favor de los chicos en autoeficacia, repetición y organización para realizar las tareas académicas en relación con las chicas.

En la vida práctica del estudiantado, los aspectos cognitivos y motivacionales son fundamentales para mejorar las condiciones de estudio, los proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, condición que se podría afirmar cuando Pintrich y De Grott (1990), indican que la participación cognitiva y la regulación de las estrategias que utiliza el estudiantado para la tarea, deben ir asociados a la

motivación distinguiendo tres componentes que son relevantes para el rendimiento académico y aplicados en el aprendizaje autorregulado:

- a) En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas, dirigidas a la planificación para monitorear, controlar y modificar la cognición del estudiantado.
- b) En segundo lugar, la gestión y control por parte del estudiantado en desarrollo de las tareas académicas.
- c) Las estrategias cognitivas que el estudiantado utiliza para aprender, recordar y comprender el contenido.

De acuerdo con Pintrich, Marx y Boyle (1993), no solo deben primar los aspectos cognitivos en el proceso, también debe tenerse en cuenta la predisposición motivacional del sujeto por cuanto contribuiría a lograr la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento que involucran al sujeto.

De acuerdo con Pintrich y Groot (1990) es esencial para el rendimiento académico en relación con las tareas que se ejecutan, la eficacia, persistencia, fijación de metas, planificación y gestión del esfuerzo del estudiantado autorregulado. Además, aun cuando la motivación intrínseca no se relaciona con el rendimiento, las creencias motivacionales y el de estrategias cognitivas, conducen a mejorar el rendimiento por su implicación cognitiva (Pintrich et.al., 1991).

A la vez Zimmerman (2001) describe que en la medida en que el estudiantado sea capaz de controlar su propio aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual, podrá

considerarse autorregulado, porque así alcanzará éxito en el rendimiento académico y en los objetivos propuestos (Lamas, 2008; Muñoz, 2012; Panadero y Tapia, 2014 y Torres, 2007)

Existen investigaciones en el ámbito educativo que han incursionado sobre el papel que juega la autorregulación en el aprendizaje y que cuando él/ella controla su cognición y hace uso de estrategias planificadas para regular su aprendizaje, logra obtener mejor rendimiento académico. Estudios como los realizados por Pintrich y sus colaboradores incluyen correlacionales donde se analizan los componentes del modelo planteado y el rendimiento académico (Pintrich, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y Groot, 1990; Pintrich et al. 1991, 1993).

Otra aproximación es la de Roces, Tourón y González (1995) que encontraron diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiantado con mayor rendimiento en relación con los de menor rendimiento. Junto a ello, Cardozo (2008) en una investigación aplicada a los/las estudiantes universitarios encontró que aquellos con mayor logro académico, fueron aquellos que aplicaron estrategias de autoeficacia, aprovechamiento del tiempo y elaboración.

La forma en que el estudiantado medio y superior usa estrategias de organización, administración del tiempo que dedican para realizar las tareas académicas, el establecimiento de metas y uso de habilidades de desempeño, tienen un efecto predictor en las calificaciones escolares (Caso & Hernández, 2007).

Además, Palacio, Bueno y Ramírez (2010) indican que el uso de estrategias de motivación intrínseca, el valor de la tarea y las

creencias de autoeficacia, pueden influir para que mejorar el rendimiento académico. De acuerdo con Ávila, Montaña, Jiménez y Burgos (2014), el estudiantado que usa estrategias de solución acertada relacionadas con el esfuerzo y el éxito, responden mejor a las exigencias académicas, condiciones que pueden ser más favorecidas si cuenta con el apoyo social de la familia y el ser aceptado por sus pares.

Desde la perspectiva humanista, que esté motivado el estudiantado, implica fomentar sus recursos internos, así como también su sentido de competencia, autoestima, realización y autonomía (Navarro E., 2003)

Existen actores y factores que inciden en el rendimiento académico como es la institución, los antecedentes familiares, educativos, las características del individuo, el compromiso por alcanzar las metas y la ansiedad a la que puede estar expuesto el estudiantado, especialmente en épocas de exámenes (Aldana, Pérez de Roberti, & Rodríguez, 2010; Hernández-Pozo, Coronado, Araújo, & Cerezo, 2008; Rodríguez M., 2012; Tejedor & García-Valcárcel, 2007; Tinto, 1989).

Sin embargo, Colmenares y Delgado (2008) y Sánchez & Pirela de Faría (2009) consideran que existen aspectos más importantes por los cuales el estudiantado puede tener un bajo rendimiento y por ende ser sujeto a desertar sus estudios y es la motivación al logro. De hecho aquellos estudiantes que se orientan hacia el logro son más persistentes para llegar a la meta sea a través de la búsqueda de ayuda o por sus propios esfuerzos.

El estudiantado que se siente con mayor capacidad intelectual y valoración positiva por parte de sus compañeros y el profesorado tiende a usar estilos de afrontamiento más eficaces (Ballester, Martí, & Orte, 2006).

La forma en que el estudiantado de nivel medio y superior usa estrategias de organización, administración del tiempo que dedican para realizar las tareas académicas, el establecimiento de metas y el uso de habilidades de desempeño, tienen un efecto predictor en las calificaciones escolares (Caso & Hernández, 2007).

Luego de haber analizado la variable de la autorregulación y las características que identifican al estudiantado autorregulado, se puede concluir que esta variable tiene un papel vital en el ámbito académico y el buen desempeño profesional en la vida. Por ello, no se puede garantizar la calidad educativa solo por los contenidos dados en el aula y la interacción dada por el profesorado y estudiantado. Requiere además de procesos reguladores y el uso de estrategias metacognitivas que pongan en práctica las creencias, motivaciones y habilidades que lo ayuden a la resolución de problemas académicos que deberá afrontar a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 3

3 RESOLUCIÓN Y AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS UNIVERSITARIOS

Diariamente el ser humano está expuesto a enfrentar y resolver problemas del ámbito social, familiar, laboral o académico. Por tanto, debe poner en práctica habilidades y capacidades que le permitan solucionarlos y afrontarlos.

Desde esta perspectiva, este capítulo abarca aspectos teóricos claves sobre los esfuerzos cognitivos, conductuales y estilos que el ser humano utiliza para solucionar y afrontar los problemas. Y por existir poca evidencia empírica en el ámbito universitario, esta investigación ha reflexionado con mayor detalle este contexto académico.



3.1 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA UNIVERSIDAD

3.1.1 La solución de problemas

Las/os Filósofos, psicólogos y educadores a lo largo de la historia, han reconocido que los humanos son resolvedores de problemas y que cada uno los soluciona de manera diferente de acuerdo con sus propias características porque la vida diaria está repleta de problemas que para mantener un adecuado funcionamiento social y personal se deben resolver (D'Zurilla, 1993).

De acuerdo con D'Zurilla (1993, p.25), la resolución de problemas es “el proceso cognitivo-afectivo-comportamental mediante el cual un individuo o grupo identifica o descubre medios efectivos para solucionar conflictos propios del vivir cotidiano “.

En esta misma línea, Lazarus y Folkman (1986) y Spivack y Shure (1974) citados por Cardeñoso (2002) indican que las habilidades de solución de problemas no son rasgos de la personalidad o de la inteligencia de las personas, sino que son competencias adquiridas a lo largo de la vida.

Por lo tanto, requiere de una actitud activa para solucionar los obstáculos, debe esforzarse por buscar la propia respuesta al problema y poner en práctica los conocimientos (Pozo, Pérez, Domínguez, Gómez & Postigo,1994). Por tanto, le implicará usar reglas, estrategias y elementos que lo conduzcan a encontrar siempre una solución.

El estudiantado tiene que afrontar diferentes problemas en su vida académica: trabajos de grupo, conflictos con profesorado y compañeros/as. Ese resolver forma parte de sus procesos de autorregulación en el aprendizaje. Si no resuelve los conflictos, es más difícil avanzar lo que pondría en riesgo alcanzar las metas que se plantea.

De acuerdo con diferentes autores, uno de los modos de mejorar las habilidades para la resolución de problemas es la puesta en práctica de las estrategias de autorregulación, tanto las de conocimiento metacognitivo como las estrategias metacognitivas. Ambas son fundamentales en los procesos de resolución de problemas, sobre todo su adquisición en la etapa universitaria por cuanto la sociedad actual exige que los futuros profesionales sean más competitivos, eficaces y tengan desarrollado capacidad para la solucionar los problemas que se le presentan en el día a día (Miranda, Arlandis, & Soriano, 1997; Sáiz, Montero, Bol, & Carbonero, 2012)

La resolución de problemas desde la teoría cognitiva y a partir de la perspectiva conductual, desarrolla su mayor significado con la puesta en práctica de las terapias sociales cognitivas que se aplican en distintos problemas comportamentales de acuerdo con lo publicado por Ellis (1962), Kendall y Hollon (1979), Mahoney (1974) y Meichenbaum (1977) que cita Cardeñoso (2012).

Esto permite comprender el por qué investigadores social cognitivos como Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) desde la teoría constructivista, consideran que la resolución de problemas forma parte de los procesos formativos individuales claves en el aprendizaje. En ese sentido, estas habilidades pueden constituir un

punto de partida para desarrollar en el estudiantado, hábitos y actitudes que ayuden a enfrentar los problemas en torno a su aprendizaje como estrategia didáctica.

Desarrollar estas habilidades habilitará a la persona a adaptarse a las demandas del medio ambiente y poder modificarlas de manera parcial haciendo uso de sus capacidades y conocimientos previos ya que suelen desarrollarse a lo largo de toda la carrera de manera que un diagnóstico negativo debería impulsar un proceso de detección y corrección de las rémoras metodológicas que impiden al estudiantado adquirir o desarrollar esta competencia (Esquivias, González & Muria, 2003; Rodríguez, Rabazo y Naranjo, 2015).

Hay quienes afirman como Burks, Carpenter, Gotte y Rustichini (2008) que los mayores niveles de la competencia de resolución de problemas están relacionados positivamente con la productividad y la satisfacción en el puesto de trabajo.

Sin embargo, en este sentido, García (2010) sostiene que lo importante en la resolución de problemas no es el masivo e inmanejable conjunto de información que rodea la ciencia, sino los procesos fundamentales básicos o estructuras profundas que son necesarias para la comprensión de conceptos y el establecimiento de relaciones entre ellos.

Los diferentes contextos sociales y formativos en los que se desarrolla el estudiantado dan la oportunidad de adquirir conocimientos, hábitos, actitudes y estilos adecuados y eficaces que, en ocasiones pueden neutralizar las condiciones desfavorables de los ambientes sociales o familiares de los que provienen.

El modelo cognoscitivo de Lazarus y Folkman (1986) por una parte hace referencia a las estrategias para la resolución de problemas y por otro, al control emocional. Trabajar en las aulas desde estos modelos contribuiría a promover al sistema educativo ecuatoriano, en la regulación de las estrategias de aprendizaje que el estudiantado debe desarrollar para la resolución de problemas y el alcance de los saberes (CIE, 2004).

3.1.2 Componentes de solución de problemas sociales

Para que el sujeto pueda en un futuro solucionar los problemas de manera más eficaz e independiente, es necesario enseñarle a resolverlos a través de patrones de respuestas cognitivo/conductuales que le permitan identificar y afrontar la situación problémica que busca solucionar (Bados & García, 2014; Di-Collredo, Aparicio & Moreno, 2007; Lucero, López & Molina, 2016).

Por corresponder a conflictos intra e interpersonales de acuerdo con la psicología educativa, Gavino (1997) plantea el uso del entrenamiento como alternativa que además de fomentar la autonomía en el estudiantado, se puede aplicar de manera individual o grupal.

Esta habilidad sociocognitiva e instrumental se desarrolla en diferentes fases (Bados & García, 2014; Torbay & Hernández, 2001), tal y como se puede observar en la figura 4:

Figura 4 *Etapas de la resolución de problemas*

AUTOR	ETAPAS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
Pelechano (1984)	Atribución causal Prever consecuencias Búsqueda de alternativas Segmentación Empatía
Monjas (1997)	Identificar el problema Buscar soluciones Anticipar las consecuencias Elegir la solución
Becoña (1996, 2008); D’Zurilla (1986) y D’Zurilla y Nezu (1999, 2007)	Percepción del problema Atribución del problema Valoración del problema Control personal Compromiso de tiempo y esfuerzo

Fuente: elaboración propia

Estos procesos cognitivos y comportamentales ayudan al sujeto a seleccionar las respuestas más eficaces entre las alternativas posibles, a partir de un entrenamiento que permita enfrentarse a la solución problemática (Pérez & Tejedor, 2016).

Lo que pretende este entrenamiento de acuerdo con Bados y García (2014), es identificar y resolver el problema partiendo de los antecedentes previos que se relacionan aun cuando en ocasiones sea difícil de identificarlo. Es necesario poner en práctica estrategias sobre situaciones realistas, integrando las diferencias individuales.

Hay personas que por la situación estresante dejan de desenvolverse bien pero igual cooperan para resolver el problema, mientras que otras la situación de conflicto no los deja desenvolverse, demorando más para resolverlo.

El modelo de solución de problemas de D'Zurilla incluye dos procesos generales e independientes que se detallan a continuación (Bados & García, 2014; Cardeñoso, 2002; D'Zurilla, 1993; Gavino, 1997; Rodríguez, Rabazo, & Naranjo, 2015):

Orientación general hacia el problema

Es un proceso metacognitivo que muestra cómo el individuo percibe el problema y su capacidad para resolverlo. Por lo tanto, es necesario que el sujeto valore la situación, identifique sus creencias, expectativas, dificultades, frustraciones y capacidades para solucionarlo. De hecho, en la vida diaria hay problemas que se deben resolver y que debe hacérselo de manera eficaz. Por ello, se plantean cuatro componentes de orientación para resolverlos:

- a) *Percepción del problema.* Se refiere al reconocimiento, pudiendo tener una percepción positiva para resolverlo, o de negación para enfrentarse.
- b) *Atribución del problema.* Corresponde a las causas que considera que han atribuido al problema pudiendo ser positivas que dará oportunidad a resolverlo, pero de ser negativa conduce a la evitación.
- c) *Valoración del problema.* Hará que el sujeto resuelva el problema a partir de su propio esfuerzo con base en la expectativa de resultado y de autoeficacia que tenga para su resolución.

- d) Compromiso tiempo/esfuerzo. Corresponde al tiempo y dedicación que le da para solucionarlo y ante cualquier dificultad tratará de salvarlo para solucionarlo.

Habilidades de resolución de problemas

Esta se fundamenta en cómo articula el sujeto cada una de las fases para resolverlo, incluyendo: la definición y formulación del problema, generación de soluciones alternativas, toma de decisiones, aplicación y verificación de soluciones.

- *Definición y formulación del problema.* Es de suma importancia que el problema esté bien definido porque facilitará clarificar las causas que lo originaron. Por lo tanto, es necesario seguir procesos que permitan una adecuada identificación.
- Tener información que antecede los hechos que originaron el problema
- Describir los hechos paso a paso y de manera clara y concreta, evitando inferencias y suposiciones
- Identificar qué factores hacen que el sujeto lo considere un problema
- Separar los datos relevantes e irrelevantes
- Plantear metas y objetivos alcanzables para solucionar el problema

a) *generación de soluciones alternativas*: Esta fase tiene como propósito que la persona cuente con la mayor cantidad de alternativas de solución posible para que cuente con la mayor probabilidad de solución. Para generar alternativas de solución de problemas, los autores además citan a Guildford (1967) y Osborn (1963) quienes parten de tres principios derivados de la producción divergente y del método de la tormenta de ideas que se detallan a continuación:

- *El principio de cantidad*. Pretende que se cuente con la mayor cantidad de alternativas de solución posible porque es mayor la probabilidad de encontrar la alternativa correcta.
- *El principio de aplazamiento del juicio*. Hace referencia a que una persona no debe evaluar las soluciones de manera inmediata, debe permitir analizarlas con calma para optar por la mejor solución.
- *El principio de variedad*. Corresponde a contar con la mayor variedad de ideas de solución para descubrir la de mayor calidad, se puede dar más oportunidad a la imaginación, pero con control. En este componente es necesario cuidar que los factores emocionales no interfieran en hallar la solución, por ello de acuerdo con Gavino (1997) entre las alternativas que pueden contribuir a manejar la situación es el uso de técnicas como la reestructuración cognitiva o la relajación.

- b) *Toma de decisiones.* Esta fase pretende evaluar las alternativas de solución planteadas para escoger la mejor y ponerla en práctica, analizando el costo y/o beneficio que conlleva a corto, mediano y largo plazo para medir las consecuencias que permita tener en claro las ventajas y desventajas de llevarla a cabo.

- c) *Puesta en práctica y verificación de la solución.* Este último componente evalúa y verifica la efectividad de la estrategia escogida para solucionar la situación que genera el problema, además recomiendan que debe ser bien analizada para escoger la opción más realista que permita solucionar el problema y no conlleve a tener que buscar nuevas opciones haciendo un círculo vicioso que afecte alcanzar la solución.

La puesta en práctica de estas variables ha dado resultados que las personas con características más asertivas, seguras de sí mismos, tienden a ver los problemas como solucionables lo que les permite identificar el problema y los obstáculos para la búsqueda de soluciones.

Asimismo, en la medida que tenga más autoconfianza, menor será la probabilidad que vea al problema como una amenaza, las personas que son más alegres y sociables, tienden a crear espacios más favorables para su interacción social, generando más ideas alternativas de solución y evaluar de manera crítica los resultados obtenidos (Landa, Aguilar, & Salguero, 2008; Lucero, López, & Molina, 2016).

Además, Kramp (2012) pudo encontrar que las personas que presentan síntomas ansiosos o depresivos tienden a tener un estilo de tipo Orientación Negativa hacia los Problemas y un Estilo Evitativo. Asimismo, en menor grado presentan también un Estilo Impulsivo/Descuidado y Evitativo a las situaciones de estrés.

Los individuos que se perciben como reservados, introvertidos, distantes, tímidos, desconfiados y temerosos tienden a sentir los problemas como una amenaza, presentando bajas expectativas de resolución de los problemas y/o intentos impulsivos y descuidados de resolverlos. Probablemente esté relacionado con la dificultad para expresar sentimientos y pensamientos en las relaciones sociales (Lucero, López, & Molina, 2016).

3.1.3 Evaluación de la solución de problemas sociales

La comunidad científica se ha esforzado por buscar métodos que permitan evaluar estas habilidades y entre los espacios que ha abarcado gran interés para ser investigada son el campo de la educación, economía y salud mental (Bados & García, 2014; D'Zurilla, 1986; Rodríguez, Rabazo & Naranjo, 2015).

Aun cuando ha existido el interés en el ámbito de la ciencia por buscar mecanismos de analizar la resolución de problemas, de acuerdo con Bados y García (2014); Cardeñoso (2002), Lucero, López y Molina (2016) y Vásquez, Rivera, Talamantes y Jiménez (2016), se puede mencionar que no todos los modelos cuentan con instrumentos de medida.

Algunos de los instrumentos más utilizados son el ISP (*Inventario de Solución de Problemas*) Heppner y Petersen (1982); el PSI (*Inventario de Solución de Problemas* o *PSI (Problem Solving Inventory; Heppner (1988)*); el SPSI (*Inventario de Solución de Problemas Sociales*) de D'Zurilla y Nezu (1990); el SPSIR *Inventario de Solución de Problemas Revisado (Social Problem-Solving Inventory-Revised;*, D'Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1997; *versión española de Maydeu-Olivares, Rodríguez- Fornells, Gómez-Benito y D'Zurilla (2000)* y el SPSI-R (*Inventario de Solución de Problemas Revisado - Social Problem-Solving Inventory-Revised;* SPSIR, D'Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1997) *versión española de Calvete y Cardeñoso (2001)*.

A continuación, se describirán brevemente las características principales de cada uno de los cuestionarios, dejando de manera expresa la versión española de Calvete y Cardeñoso (2001) porque ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación.

1. Inventario de Solución de Problemas (ISP) Heppner y Petersen (1982)

El Inventario de Solución de Problemas (ISP) de Heppner y Petersen (1982) (citado por Vásquez, Rivera, Talamantes & Jiménez, 2016) es una medida de la capacidad autovalorada de solución de problemas que fue utilizado en sus inicios como un instrumento de investigación en su forma a través de un cuestionario de autorreporte.

Consta de 52 ítems que evalúan aspectos funcionales de resolución de problemas a través de 26 reactivos y los aspectos

disfuncionales de la habilidad para resolver problemas a través de 26 reactivos, en escala likert con valoración de 1 a 6 y con base en cinco etapas de resolución de problemas.

2. Inventario de Solución de Problemas o PSI (Problem Solving Inventory; Heppner (1988))

El Inventario de Resolución de Problemas Problem Solving Inventory PSI de Heppner (1988) que se detalla a continuación es identificado como forma B, consta de dos apartados, uno agrupado con 35 ítems sobre la percepción que las personas tienen sobre sus propias conductas; y, el segundo apartado con 32 ítems para evaluar las actitudes para la resolución de problemas (citado por Bados & García, 2014):

- a) Conformado por 11 ítems que incluyen aspectos sobre la confianza en las habilidades propias de resolución de problemas.
- b) Corresponde a 16 ítems que representan los estilos para aproximarse o evitar las actividades de solución de problemas.
- c) Abarca 5 ítems que miden la forma como la persona cree que controla sus emociones y conducta mientras resuelve los problemas.

El análisis se lo realiza en función a la suma de cada factor y en relación con su totalidad.

3. *El Inventario de Solución de Problemas Sociales (SPSI) de D'Zurilla y Nezu (1990)*

El Inventario de Solución de Problemas Sociales (SPSI) de D'Zurilla y Nezu (1990) es una medida de autoinforme sobre la capacidad que tiene el sujeto para solucionar el problema. Este instrumento abarca aspectos cognitivos, afectivos y conductuales que reflejan las características (positivas o constructivas) y (negativas o disfuncionales) para la solución de problemas. Está compuesto de dos escalas:

- a) Orientación al problema con treinta ítems, distribuidos en tres subescalas: Cognición, Emoción y Conducta.
- b) Habilidades de solución de problemas específicas, con cuarenta ítems y compuesta por cuatro subescalas: Definición y Formulación del Problema, Generación de Alternativas, Toma de Decisiones, e Implementación de la Solución y Verificación.

4. *Inventario de Solución de Problemas Revisado (Social Problem-Solving Inventory-Revised; SPSIR, D'Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1997; versión española de Maydeu-Olivares, Rodríguez-Fornells, Gómez-Benito y D'Zurilla (2000)*

El SPSI-R mide cinco dimensiones, dos constructivas o adaptativas de resolución de problemas y tres disfuncionales, las dos dimensiones constructivas o adaptativas de resolución de problemas son: orientación positiva hacia el problema y solución racional del problema y las tres disfuncionales son las escalas que atiende; la

orientación negativa hacia el problema, estilo impulsivo y descuidado, estilo de evitación. Está compuesto de 52 ítems valorados en escala Likert de 0 a 4 desde (0) nada cierto en mi caso hasta (4) totalmente cierto en mi caso, para ser analizado en cinco escalas como se detalla a continuación:

Orientación positiva hacia los problemas (OPP)

Compuesta de 5 ítems que miden la actitud constructiva de la persona por la forma de valorar el problema como un desafío en vez de como una amenaza, considerando que son resolubles creyendo en la propia capacidad para resolver dedicando tiempo, esfuerzo, persistencia y compromiso en vez de evitación.

Orientación negativa hacia los problemas (ONP)

Está compuesta por 10 ítems, miden la actitud negativa que tiene la persona hacia la resolución del problema en función de que, si ve los problemas como una amenaza, los percibe de manera irresolubles dudando de su propia capacidad para resolverlos por la frustración y perturbación que experimenta.

Resolución racional de problemas (RRP)

Compuesta por 20 ítems que identifican la puesta en práctica de principios y técnicas de resolución de problemas y está conformada por cuatro subescalas que incluyen 5 ítems cada una.

De este modo, se podrá identificar, definir y formular el problema, lo que conduce a la generación de soluciones alternativas, toma de decisiones, ejecución de las alternativas de solución y verificación para que sea resuelto de manera racional.

Estilo de impulsividad/irreflexión (EI)

Está conformada por 10 ítems que se caracterizan por que plasman las alternativas que primero pasan por la cabeza del sujeto. Corresponde a la exploración superficial del problema, acciones de manera impulsiva sin tener en cuenta las consecuencias ni los resultados que pueda tener, su resolución al problema es de forma precipitada.

Estilo de evitación (EE)

Este estilo conformado por 7 ítems se caracteriza por reflejar pautas de evitación del problema para no afrontarlos, posponer la solución o esperar que se resuelvan por sí mismos o por otros. En términos generales, la literatura científica plantea que las habilidades de solución de problemas interactúan con las situaciones que causan estrés al sujeto.

Para su evaluación, analiza dos dimensiones, una constructiva que corresponde al funcionamiento adaptativo y el bienestar psicológico para solucionar el problema que corresponde a las subescalas *orientación positiva de solución de problemas* y *el estilo racional*; y las disfuncionales que son desadaptativas y causan

malestar emocional inhibiendo la posibilidad de solucionarlo e incluye la *orientación negativa hacia el problema* y los estilos *impulsivo/descuidado* y *evitativo*.

5. *Inventario de Solución de Problemas Revisado (Social Problem-Solving Inventory-Revised; SPSIR, D´Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1997; versión española de Calvete y Cardeñoso (2001).*

Los autores además han desarrollado una forma abreviada del Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado (SPSI-R, Short Form) de D´Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (1998). Este cuestionario consta de 25 ítems en una escala tipo Likert con varias opciones de respuesta que van desde 0 = Nada cierto en mi caso a 4 = Totalmente cierto en mi caso. Proporciona una puntuación total en cinco escalas Orientación Positiva hacia el Problema (OPP), Orientación Negativa hacia el Problema (ONP), Resolución Racional de Problemas (RRP), Estilo Impulsivo (EI) y Estilo Evitativo (EE). Las cinco escalas forman parte de la versión completa que evalúan los factores descritos:

Al estar planteando esta investigación entre sus objetivos el análisis de las capacidades del estudiantado para solucionar problemas y ser uno de los instrumentos más aplicados en el campo de la educación el Inventario de Solución de Problemas Sociales Revisado (SPSI-R) en su versión abreviada de 25 ítems, se ha considerado pertinente aplicarlo en el estudio.

3.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES

En lo que respecta al género, existen estudios que han encontrado diferencias en cuanto a las habilidades de resolución de problemas sociales que pone en práctica el estudiantado y lo han relacionado con otras variables

En un estudio realizado por Vera y Guerrero (2003) en Chile a 156 sujetos en el que evidenciaron que las personas optimistas tienen mayores habilidades para la resolución de problemas que las personas pesimistas. Pena, Extremera y Rey (2011) con una muestra de 217 adolescentes analizaron el grado en que el estudiantado afronta y soluciona problemas sociales, demostraron que las mujeres utilizan estrategias de Orientación Negativa y dirigen su mayor nivel de atención a las emociones, a diferencia que los varones usan las de Orientación Positiva y utilizan un estilo impulsivo y recurren a la evitación.

Rodríguez, Rabazo y Naranjo (2015) aplicaron el estudio a 742 alumnos del área de administración de empresas en dos universidades españolas, entre los resultados más relevantes fue que los estudiantes de los primeros cursos ya tienen niveles medios de destreza, lo que implica que ellos la desarrollaron previo a ingresar a la universidad. Además, el estudiantado tiene un nivel medio de destreza sin diferencias significativas en la competencia de resolución de problemas, lo que llevó a afirmar que las asignaturas impartidas en la titulación no parecen influir en el proceso de adquisición y desarrollo de esta competencia.

Esto guarda relación con los hallazgos de Landa, Aguilar, & Salguero (2008) donde las mujeres tienden en mayor medida que los hombres, a percibir el problema como una amenaza, considerando que no tiene solución, lo que puede frustrarla y poner en duda de su habilidad para resolverlo. Hallazgos muy parecidos son los encontrados por Moquete (2015), que reflejan que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en Orientación Negativa hacia los problemas, mientras que los hombres las puntuaciones más altas fueron en los estilos Impulsivo y Evitativo de resolución de problemas.

El rendimiento académico tiene características propias que pueden estar relacionadas con el entorno, la familia o el sistema educativo en el que se desenvuelve el estudiantado y en este apartado se lo analizará desde el punto de vista de cómo el estudiantado pone en práctica sus capacidades y habilidades para resolverlo.

De acuerdo con Caso y Hernández (2007) un individuo que confía en sus habilidades para organizar y ejecutar acciones puede tener exitosos resultados en la resolución de problemas con autopercepciones positivas a su autoestima y el rendimiento académico.

Entre los problemas de las autoridades educativas, se encuentran el bajo rendimiento académico, el tiempo invertido mayor al regular de una titulación y la deserción estudiantil, son problemas comunes en el mundo (Tejedor & García, 2007)

En un estudio realizado por Rovella, González y Solares (2008) y aplicado a 103 estudiantes de psicología se encontró que las mujeres obtuvieron puntuaciones medias mayores en evitación con

relación a los hombres, además demuestran poner en práctica más rasgos de preocupación.

Sin embargo, en un estudio realizado por Zenteno y otros (2011) aplicado a 265 estudiantes universitarios de dos universidades peruanas, fueron los hombres quienes alcanzaron mayor puntuación en la orientación positiva y estilo racional para la resolución de problemas en relación con las mujeres. Ellas obtuvieron mayores puntuaciones en orientación negativa.

Altas expectativas de autoeficacia y la creencia de que la capacidad es mejorable con el esfuerzo produciendo altas posibilidades de éxito en la tarea contribuyendo a la orientación intrínseca del estudiantado facilitando su implicación cognitiva dando mejores resultados en el aprendizaje y como consecuencia en el rendimiento académico (González & Tourón, 1992).

En términos generales estas habilidades son importantes en el diario vivir del estudiantado ya que debe resolver problemas académicos, sociales y familiares con tenacidad. Permanentemente está expuesto/ta a desarrollar procesos formativos que requieren de la implicación de otras capacidades como las del aprendizaje autorregulado. Por estas razones se ha considerado interesante incluir esta asociación de variables en esta investigación.

3.3 AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS EN LA UNIVERSIDAD

3.3.1 El afrontamiento de problemas

Se conceptualiza al afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/ o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164). Desde aquel tiempo este concepto ha dado giros con relación a la percepción que tenga la persona para considerar una situación más o menos estresante lo que conlleva a identificar qué tipo de afrontamiento pondrá en práctica el individuo.

En la universidad se afrontan múltiples situaciones de estrés donde el estudiantado hará esfuerzos emocionales, conductuales y cognitivos que cambian constantemente para manejar las demandas internas y ambientales que desbordan los recursos del individuo y que descompensan la relación entre la persona y el entorno produciendo estrés (Lazarus & Folkman, 1986).

Valencia y otros (2017) afirman que el afrontamiento es comprendido como un proceso, de manera que implica una interacción entre las acciones y el entorno de la persona ante situaciones estresantes. Fernández (2012) sostiene que el proceso de afrontamiento de problemas consiste en modos innatos o adquiridos de actuar ante los cambios producidos en el entorno. De

las que el sujeto reaccionará habitualmente de acuerdo con los estímulos particulares.

Para atender estas demandas, Amarís, Madariaga, Valle y Zambrano (2013) señalan que es necesario el uso de estrategias específicas, entendidas como recursos psicológicos que el sujeto pone en práctica para hacer frente a situaciones estresantes. Y que de acuerdo con Castaño y León (2010) las utilizará dependiendo de las situaciones desencadenantes en la que esté y poner en práctica estilos que le permitan actuar y pensar lo más estable posible, lo que es esencial para ir superando la diversidad de situaciones que surgen en la vida académica. Con esta amplia definición, es necesario profundizar en los modelos teóricos y de evaluación que permitan identificar los estilos que el sujeto puede reconocer de manera consciente para fortalecer su comportamiento y reacción ante los eventos estresantes.

3.3.2 Modelos de afrontamiento

Al hablar de afrontamiento es importante identificar dos modelos que involucran aspectos claves de esta competencia, uno que se refiere a los rasgos y otro a los procesos. Con este objetivo se realizará a continuación una revisión teórica basada en los procesos cognitivos y conductuales de Lazarus y Folkman (1986) junto a las aportaciones de otros autores como Cano, Rodríguez y García (2007), Corral (2015), y Milkulic y Crespi (2008).

Modelo de rasgos

Represor Sensibilizador (Byrne, 1964)

El centro de este modelo consiste en que, al momento de afrontar hay personas altamente represivas y experimentan baja ansiedad ante el estrés, estando más inclinadas a la negación y evitación; otras personas son más sensibilizadores que presentan mayor grado de ansiedad que utilizan códigos defensivos opuestos, inclinados más a la vigilancia y a exteriorizar el problema.

Incrementador-atenuador (Miller, 1980-1987)

Este modelo cognitivo incrementador-atenuador, muestra la actitud que tiene el individuo ante eventos estresantes. El sujeto con un estilo incrementador, está alerta y activo a la búsqueda de información sobre la situación que considera que es una amenaza. A diferencia del sujeto que utiliza el estilo atenuador, se preocupa por transformar cognitivamente la amenaza para modificar la situación que le causa estrés. En este sentido, el autor expresa que la efectividad de este modelo dependerá mucho del estilo que el sujeto utilice y del tipo de control que pueda tener sobre la situación.

Aproximación- Evitación (Roth y Cohen, 1986)

Las estrategias de aproximación corresponden a aquellas acciones cuando se considera que la situación es controlable, mostrando confianza con sus capacidades para enfrentarse a la misma por cuanto sus resultados son más duraderos. Las estrategias

de evitación están relacionadas con el intento consciente de alejarse de la fuente de estrés del problema al considerar que es poco controlable; esta estrategia tiene mejores resultados en situaciones de eventos inmediatos a un episodio traumático (Márquez, 2006).

Modelo de afrontamiento transaccional (Lazarus y Folkman, 1986)

Este modelo transaccional parte de la interpretación subjetiva que el individuo da a la situación para determinar el grado de estrés y el tipo de respuesta para afrontarla. Por ello, de acuerdo con Lazarus (1993) y Lazarus y Folkman (1984) citado por Rubio (2015), se distinguen tres fases que se llevan a cabo durante el proceso de afrontamiento.

1. *Evaluación primaria:* Esta fase consiste en analizar la situación que permita medir las consecuencias, pudiendo ser una valoración positiva cuando se considera que puede ayudar al bienestar, se valora neutral al considerarlo irrelevante y negativa cuando el evento se lo considera una amenaza.
2. *Evaluación secundaria:* Esta siguiente fase radica en que luego de haber valorado la situación como estresante, se evalúan los recursos que inciden en la emoción de manera positiva o negativa y la capacidad para afrontarlo.
3. *Reevaluación:* Por último, en esta fase se vuelve a evaluar la situación estresante luego de haber analizado los recursos al alcance y la capacidad para aprovecharlos.

Partiendo del modelo cognoscitivo de Lazarus y Folkman (1986) el sujeto afronta la situación estresante utilizando estrategias que se orientan a la resolución del problema y al control de las emociones.

1. *Estrategias de resolución de problemas*: corresponde a aquellas que se dirigen directamente a tratar o alterar el problema que está causando malestar, que podría en ocasiones conducir a la búsqueda de ayuda profesional para tratarlo. Se dirigen, a la definición del problema y a la búsqueda de soluciones alternativas analizando el costo-beneficio al interior del sujeto. Asimismo, pueden dividirse en Afrontamiento Activo y Pasivo.
 - a. El *Afrontamiento Activo*: se refiere a las acciones activas que se ponen en práctica para cambiar los efectos del problema a través de esfuerzos personales que permitan contrarrestarlo.
 - b. El *Afrontamiento Pasivo*, por su parte, corresponde a la búsqueda de la forma más adecuada y oportuna para actuar de forma prudente.
2. *Estrategias de regulación emocional*: son aquellos métodos dirigidos a controlar emocionalmente el problema, en muchos casos con el uso de distracciones que aun no resolviendo el problema ayudan a tomarlos con mayor calma, que de acuerdo con Cano, Rodríguez y García (2007); Di-Colloredo, Aparicio y Moreno (2007); Vásquez, Crespo y Ring (2003), incluyen varias categorías:

- a. *Apoyo en la confrontación*. Corresponde a mecanismos de solución a través de la confrontación y acciones agresivas de manera directa que implican riesgos.
- b. *Apoyo social emocional*. Esta variable subjetiva hace referencia a la búsqueda de apoyo social, emocional y comprensión sobre el problema para liberar las emociones que el sujeto percibe durante la situación de estrés.
- c. *Apoyo en la religión*, está relacionado con el refugio que busca el sujeto en espacios de apoyo emocional para ser escuchado y desahogar sus emociones para usar estrategias que activen con mayor facilidad afrontar la situación.
- d. *Reinterpretación positiva y crecimiento*, de esta manera se pretende buscar acciones más favorables a la situación desde una perspectiva más positiva y de crecimiento personal, así con una figura más positiva se trata de afrontar la situación estresante.
- e. *Autocontrol*, corresponde a esforzarse por regular los sentimientos y conductas partiendo de las experiencias de situaciones estresante para controlar los sentimiento y respuesta a las emociones.
- f. *Distanciamiento*, es la liberación cognitiva que consiste en hacer actividades para distraerse y evitar pensar en la situación que causa el estrés.

- g. *Negación*, corresponde a evitar mantener presente el problema para reducir el estrés y favorecer la situación para afrontarlo.
- h. *Escape y evitación*, implica el uso pensamientos improductivos o el uso de medios que no ayudan a facilitar la situación como comer, usar drogas, alcohol u otros medios para evitar pensar en la situación estresante para no afrontarlo.

De estas estrategias, las centradas en el problema son las más efectivas al momento de tener que afrontar cualquier situación que se le presente en la vida, por cuanto son aquellas que ayudan a modificar el problema, a diferencia de las centradas en la emoción que se centran en regular la respuesta de la conducta y el sentimiento al problema. Es por ello por lo que estas estrategias requieren de salud y energía física, creer en sí mismo y en quien se deposita la fe, porque será más fácil afrontar de manera adecuada las situaciones estresantes que se le presenten (Lazarus & Folkman 1986).

A esta puesta en práctica de estrategias de acuerdo con las situaciones diversas de estrés que experimenta el sujeto, se lo denomina estilos de afrontamiento y que se mencionan a continuación de acuerdo con el punto de vista de varios autores (Di-Collredo, Aparicio & Moreno, 2007; Vásquez, Crespo & Ring, 2003).

1. *Personas con estilo evitador* (pasivo-minimizador): son quienes tienden a escapar y usan estrategias más pasivas, como lo encontrado por Hernández (2013) donde los estudiantes repetidores presentan mayor afrontamiento

pasivo con respecto a los regulares y que está relacionado positivamente con la agresión.

2. *El estilo confrontativo* (activo-vigilante): son más activos dirigiendo atención directamente a la fuente de estrés estando alerta para cambiar la situación como los resultados encontrados por Peña (2012).

Modelo de afrontamiento de Moos (Moos y Schaefer, 1993)

Este es un modelo transaccional que se caracteriza por considerar que el individuo usa las estrategias de afrontamiento de acuerdo con la disponibilidad de los recursos. Según el contexto seleccionará para seleccionar las respuestas más adecuadas de afrontamiento activo conductual y focalizado en la emoción (Milkulic & Crespi, 2008).

3.3.3 Evaluación del afrontamiento

A partir de las revisiones teóricas realizadas por diferentes autores (Morán, Landero & González, 2010; Rubio, 2015; Sandín & Chorot, 2002) se realiza a continuación una breve descripción de los instrumentos más utilizados más usados en la literatura científica para evaluar el afrontamiento desde el punto de vista emocional, social y cognitivo.

Ways of Coping Questionnaire (WCQ) de Folkman y Lazarus (1980)

Este instrumento fue desarrollado a partir de la propuesta del mismo autor Lazarus (1986) y consta de 68 ítems con opciones de SI y/o NO y describe aspectos vinculados al uso de estrategias cognitivas y conductuales.

Los ítems están divididos en dos apartados, 27 ítems centrados en el problema y 41 ítems centrados en la emoción.

Ambos apartados luego de los análisis factoriales realizados por los autores, quedaron en 50 ítems estructurados en 2 escalas, la primera controlada en la emoción que la componen cuatro subescalas: distanciamiento, autocontrol aceptación de la responsabilidad y reevaluación positiva; y la segunda escala compuesta por cuatro subescalas también son: confrontación, búsqueda de apoyo social, escape-evitación y planificación de la resolución de problemas.

De acuerdo con ciertos autores la mayoría de los cuestionarios que existen, parten directa o indirectamente del WCQ, y su versión al español es el que más se lo ha utilizado al analizar estas variables, a pesar de que los resultados obtenidos, no siempre han dado lugar a dimensiones consistentes; de hecho, se han obtenido diferentes estructuras factoriales en diferentes estudios (Sandín & Chorot, 2002).

*Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento (COPE)
de Carver et al. (1989)*

Siguiendo el modelo teórico del estrés aplicado al WCQ, Carver, Scheier & Weintraub (1989) y Carver, (1997), citados por Morán, Landero & González, (2010) propusieron el COPE como un instrumento más completo tanto en la formulación de los ítems como en las áreas a evaluar. Este instrumento es un inventario multidimensional con 60 ítems y 15 escalas basadas en afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, refrenar el afrontamiento, búsqueda de apoyo instrumental, aceptación, negación, reinterpretación positiva y crecimiento, búsqueda de apoyo emocional, religiosidad, desahogo emocional, desconexión emocional, conductual, humor y uso de drogas y alcohol.

En una versión reducida, el instrumento consta de 28 ítems y 14 subescalas de dos ítems cada, responden en una escala Likert de 0 a 3 desde “nunca hago eso” a “hago siempre eso”. Esta versión abreviada al igual que la original, han sido traducidas y validadas en español.

Coping Strategies Inventory (CSI) Tobin, et al. (1989)

Este instrumento de evaluación basado en el modelo conceptual de Folkman y Lazarus se lo ha utilizado en esta investigación por ser sólido y viable para comprender cómo las personas manejan los estresores.

Es importante destacar que fue desarrollado a partir de la Escala de Modos de Afrontamiento de Folkman y Lazarus (1980). Inicialmente constó de 109 ítems y tras someterlo a un análisis factorial jerárquico quedaron 72 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert para cada una de las 8 escalas primarias que consta de nueve ítems cada una.

Entre las estrategias primarias están las de resolución de problemas, reestructuración cognitiva, apoyo social, expresión de emociones, evitación de problemas, pensamiento desiderativo, retirada social y autocrítica. De la agrupación empírica de las escalas primarias se crearon las cuatro escalas secundarias conformadas por dos subescalas cada una; y por último, la escala terciaria que surge de la agrupación empírica de las secundarias divididas en manejo adecuado y manejo inadecuado.

Este instrumento ha sido adaptado a la población española con el mismo formato de respuesta con 40 ítems que incluyen cuatro escalas de estrategias activas y cuatro de escalas de estrategias pasivas, evalúa tres aspectos: la situación estresante experimentada recientemente, las estrategias utilizadas para manejar la situación que causa estrés y la autoeficacia percibida en el afrontamiento, esta evaluación es valorada en una escala Likert de 0 a 4 sobre el uso de las diferentes estrategias de afrontamiento (Cano, Rodríguez, & García, 2007).

La versión reducida también ha sido usada en otros estudios (Castaño & León, 2010; García & Ilaba, 2013; Jauregui, Herrero-Fernández & Estévez, 2016; Rodríguez, Estrada, Rodríguez &

Bringas, 2013; Quiroz, Méndez, Vega & Soria, 2010; Rubio, 2015; González, Tejero & Delgado, 2012), entre otros.

De hecho, esta investigación utilizará el de Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez que fue aplicado en el contexto universitario para validar su estructura factorial y relación con la regulación emocional.

Escala de Estrategias de Coping (EEC)

La Escala de Estrategias de Coping (EEC) fue desarrollada por Chorot y Sandín (1987) para evaluar diferentes formas de afrontamiento del estrés. Tomó como base el cuestionario de Lazarus y Folkman (1984) y los trabajos sobre evaluación del afrontamiento de Moos y Billings (1982) citado en Sandín & Chorot (2002).

El cuestionario EEC incluye 90 elementos que evaluaban las 9 escalas que son: análisis lógico, redefinición cognitiva, evitación, búsqueda de información o consejo, acciones de solución de problemas, desarrollo de refuerzos alternativos, regulación afectiva, aceptación resignada y descarga emocional.

Estas escalas se agrupan en 3 dimensiones, la evaluación cognitiva, el problema, y la emoción. Problemas de fiabilidad conllevaron a nuevos análisis reduciéndose a 54 ítems focalizados en la situación del problema, autofocalización negativa, autocontrol, reestructuración cognitiva, expresión emocional abierta, evitación, búsqueda de apoyo social, religión y búsqueda de apoyo profesional.

Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE)
Sandín y Chorot (2002)

Este cuestionario (CAE) corresponde a una nueva revisión de la fiabilidad y de la estructura factorial de la Escala de Estrategias de Coping - Revisada EEEEC-R realizada con estudiantes universitarios. Consta de 42 ítems con cinco opciones de respuesta Likert que se agrupan en siete estrategias de los estilos básicos de afrontamiento: focalizado en la solución del problema, autofocalización negativa, reevaluación positiva, expresión emocional abierta, evitación, búsqueda de apoyo social, y religión. Un análisis factorial de segundo orden, demostró una estructura de dos factores, dada por los estilos de afrontamiento racional y focalizado en la emoción (Sandín & Chorot, 2002).

En este apartado se han resumido los cuestionarios que con mayor frecuencia se usan para investigar sobre el afrontamiento, de ellos para alcanzar los objetivos de esta investigación, se ha seleccionado el Coping Strategies Inventory (CSI) Tobin, et al. (1989) en su adaptación al castellano (Jauregui, Herrero-Fernández, & Estévez, 2016), por cuanto permitirá obtener información sobre la situación estresante y el uso de estrategias que utilizan el estudiantado universitario para enfrentarse a las actividades diarias dentro de su proceso formativo. En relación con el afrontamiento pocos son los estudios que muestran resultados sobre el estrés en el ámbito académico del estudiantado aun cuando se conoce que afecta a los procesos cognitivos durante el proceso de aprendizaje incidiendo en su concentración lo que conlleva a cambios de conductas que ponen en riesgo la dedicación y atención para una permanencia regular en la academia por cuanto el estrés tiene un

potencial efecto negativo sobre el aprendizaje autorregulado del estudiantado y su bienestar psicológico (Caballero, Abello y Palacios, 2007; Martín, 2010).

3.3.4 Factores que intervienen en el afrontamiento

Actuar en situaciones estresantes puede depender de muchos factores. Castaño y León (2010), por ejemplo, indican que una persona puede utilizar estrategias de afrontamiento dependiendo de las situaciones desencadenantes en las que esté y poner en práctica diferentes estilos para afrontar la situación. Por ello, esta investigación analiza desde el punto de vista del estudiantado universitario hasta qué punto el género, el nivel de estudios o incluso la propia especialidad afectan a su estilo de afrontamiento.

Farkas (2002) analizó a 60 estudiantes universitarios chilenos y encontró que los eventos más estresantes que tienen los chicos son las evaluaciones, recargas excesivas de trabajo y las situaciones personales académicas. Las chicas consideran que es la falta de tiempo y además, ellas tienden a practicar estrategias más centradas en el problema, utilizan la solución directa al problema, la realización de conductas para tranquilizarse y el uso de distracciones. En relación con las estrategias centradas en la emoción no se encontraron diferencias significativas. Esos datos contrastan con los hallazgos de Casari, Anglada y Daher (2014) que analizaron las estrategias de afrontamiento y ansiedad en períodos de exámenes a 140 estudiantes universitarios de Psicología en Mendoza.

Encontraron que tienen un nivel bajo de ansiedad y las mujeres utilizan más estrategias cognitivas de acercamiento, mientras que los hombres utilizan estrategias conductuales de evitación; y ante un examen ambos géneros utilizan las evitativas y conductuales, tales como la búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional.

En una muestra de 2.102 estudiantes españoles universitarios de diferentes carreras, Cabanach, Fariña, Freire, González y del Mar Ferradás (2013) observaron que los hombres recurren a estrategias de reevaluación positiva y planificación, mientras que las mujeres optan por las de apoyo social. Datos que guardan relación con los datos encontrados por Morales, Benítez & Agustín (2013) en los que destacan que los adolescentes recurren a afrontar la situación más que a evadirla, utilizando el afrontamiento activo en mayor medida que el evasivo.

En otro contexto, una investigación aplicada en padres y madres de familia, Albarracín, Rey y Jaimes (2014) relacionaron las estrategias de afrontamiento y las características sociodemográficas en 31 padres de Bucaramanga. Los resultados mostraron que los padres tienden más a la búsqueda de ayuda a los amigos y familiares, a usar el problema de sus hijos como muestra de estímulo para solventar la situación estresante, así como también usan como estrategia el esperar que los problemas se resuelvan solos y por ende tuvieron puntuaciones más altas en la evitación.

En los estudios de García (2016) y González y Martínez (2014), evidenciaron que las chicas ponen en práctica estrategias más adaptativas, pensamiento desiderativo y expresión emocional en

relación con los chicos, ya que ellas tienden a compartir sus problemas y a buscar apoyo, porque acostumbran a preocuparse mucho por el futuro que les espera. Estudios afirman que las mujeres tienden a usar con mayor frecuencia medidas de apoyo social para enfrentarse el estrés, a diferencia de los hombres que tienden más a usar estrategias que incurran a alguna acción como la resolución del problema sea a través del desplazamiento o a través de la búsqueda de actividades alternativas (Figueroa, Contini, Lacunza, Levín & Suedan, 2005; Piemontesi & Heredia, 2009).

En un análisis de las estrategias de aprendizaje y regulación motivacional aplicado a estudiantes que ingresan a la universidad, encontraron diferencias de género con una significación moderada, donde las mujeres muestran mejores estrategias de revisión y ajuste, pero mayores barreras emocionales. Además, los/las estudiantes que provienen de Sociales y Humanidades se diferencian por usar más las estrategias de elaboración cognitiva con relación a los de Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias, Ingenierías y Técnicas. También se encontró que los/las estudiantes de Humanidades presentaron mayores dificultades de concentración y barreras emocionales (García, Sánchez, Rísquez, 2016).

El estudiantado que usa estrategias de solución acertada relacionadas con la religión, el esfuerzo y el éxito, de acuerdo con Ávila, Montaña, Jiménez y Burgos (2014) responden mejor a las exigencias académicas. Por otra parte, el apoyo social de la familia y el ser aceptado por sus pares es importante para el logro académico.

Una aproximación es la encontrada por Aldana, Pérez y Rodríguez (2010) donde evidenciaron que el bajo rendimiento

académico tiene múltiples causas teniendo presente la responsabilidad de los estudiantes, institución y diferentes actores que forman parte del proceso y comparten responsabilidades y que requieren compartir las obligaciones para mejorar las condiciones del rendimiento del estudiantado.

Además, Tejedor y García (2007) indican que esta situación es recurrente y que no ha sido posible presentar programas para mejorar las condiciones porque son los mismos factores; estudiantes, institución y profesor, la razón de un bajo rendimiento, propone también estrategias para mejorar los resultados con prácticas de motivación, orientación profesional, hábitos de estudio y capacitación permanente por parte de los docentes. Entre los hallazgos encontrados por Tonconi (2010) los estudiantes con buen rendimiento académico tienen mayor probabilidad de culminar de manera satisfactoria en relación con los que tienen bajo rendimiento por cuanto además tienen alta probabilidad de desertar, en cuanto al género las mujeres desertarían más que los hombres en carreras como las de ingenierías y ellos tienden a tener mejor nota en pruebas de selección universitaria en matemáticas.

Los estilos evitativos y escape de acuerdo con los resultados de Ávila, Montaña, Jiménez y Burgos (2014), se correlacionan significativamente con altos niveles de estrés, ansiedad y bajo rendimiento académico. Los estudiantes menos ansiosos por aproximación y acomodación tienden a aprovechar el tiempo, esfuerzo y resolver dudas. Además, en la medida que avanzan los semestres se tiende a utilizar estrategias de tipo activo que mejoran su rendimiento. El estudiante universitario, especialmente el que estudia en jornada de la noche, está expuesto a fuentes de estrés a

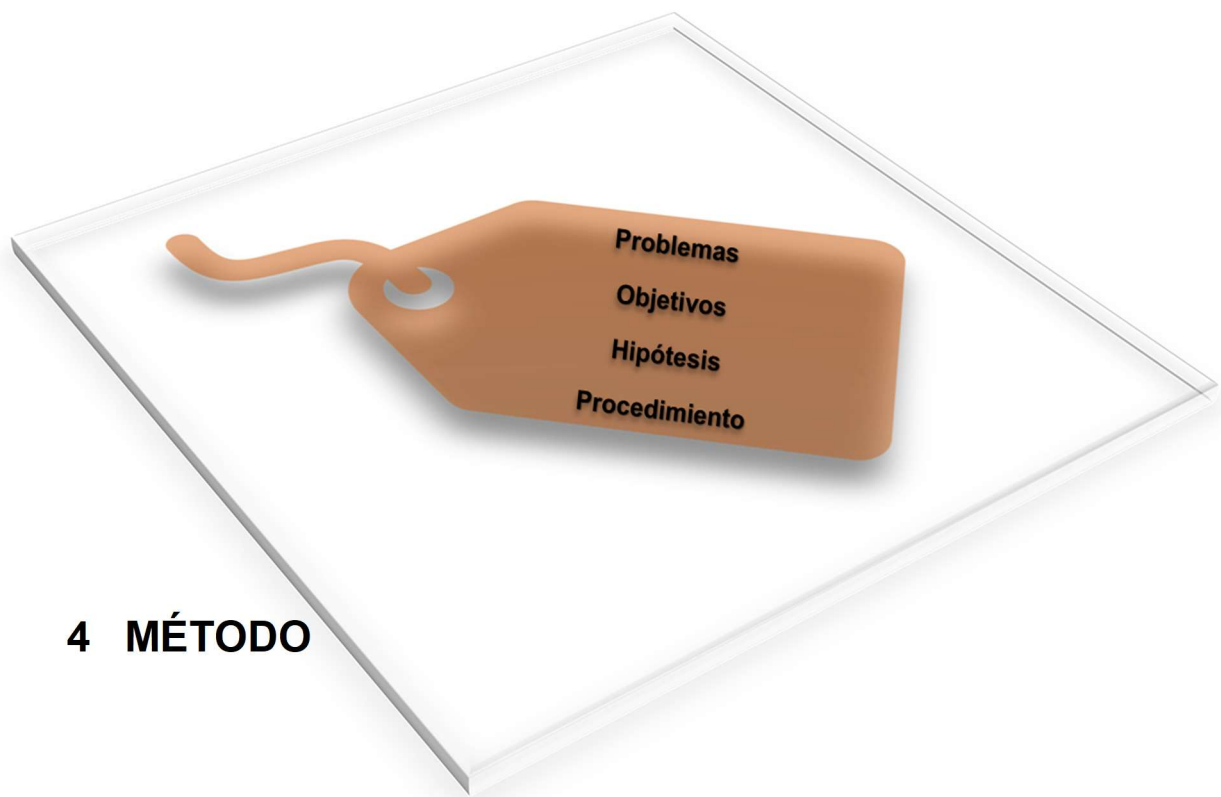
causa del contexto laboral y educativo, aspectos que inciden en el rendimiento académico. Además, el estudiantado que tiene más número de exámenes aprobados percibe más autoeficacia y satisfacción en cara a los estudios, conllevando a que en la medida que su rendimiento académico baja, tienda a percibir baja autoeficacia (Caballero, Abello, & Palacio, 2007).

La etapa universitaria es una fase donde el estudiantado se enfrenta a dificultades y experiencias que requieren de una orientación y entrenamiento efectivo para su transición y adaptación positiva a la vida profesional. Por tanto, su participación en el aprendizaje debe ser más activa, motivacional y conductualmente para mejorar sus expectativas de autoeficacia y estrategias metacognitivas que inciden positivamente en el rendimiento académico. Durante esta búsqueda por alcanzar las metas, el estudiantado tendrá que afrontar y resolver problemas que requieren de compromiso y entrega para solucionarlos. Por ello, es necesario entrenarlos para que controlen su aprendizaje, identifiquen los problemas a resolver de manera eficaz y con buena actitud. Por tanto, deberán aprender además a manejar de la mejor manera las situaciones difíciles que le causen estrés, que en su conjunto le permitirán lograr las metas que se propone durante su estancia universitaria.

En términos generales, autorregularse, solucionar y afrontar problemas conlleva al uso de capacidades, habilidades, estilos y estrategias mentales que variarán de acuerdo con las características psicológicas y socioculturales del estudiantado como es su género, carrera que estudien o ciclo que cursa.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO





4 MÉTODO

4.1 PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1 Interrogantes de la investigación

- ¿Qué estrategias de autorregulación, resolución y afrontamiento de problemas, pone en práctica el estudiantado de Ciencias Administrativas de la PUCESE para su aprendizaje?
- ¿Hay diferencias de género con relación al uso de competencias de aprendizaje autorregulado, solución y afrontamiento de problemas?
- ¿Cuáles son las competencias de autorregulación que más desarrolla el estudiantado al inicio, en medio y al final de la carrera para solucionar y afrontar los problemas académicos?
- ¿Existen diferencias en aprendizaje autorregulado y solución-afrontamiento de problemas según la especialidad cursada en el marco de las ciencias administrativas?
- ¿Qué relaciones existen entre solución-afrontamiento de problemas, autorregulación y rendimiento académico?
- ¿Qué correlaciones existen entre las subescalas adaptativas y desadaptativas de la autorregulación, resolución y afrontamiento de problemas académicos de las carreras administrativas?

4.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1 Objetivo General

Conocer el perfil del estudiantado actual de las carreras administrativas, con respecto a sus habilidades de autorregulación en el aprendizaje, capacidad de resolución y afrontamiento de problemas con relación a las variables, género, rendimiento académico y nivel de estudio de acuerdo con la titulación de estudio.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Describir las estrategias de autorregulación que el estudiante utiliza durante su formación académica universitaria.
- Describir las estrategias de autorregulación que el estudiante pone en práctica durante su proceso de aprendizaje y las posibles diferencias en función del género.
- Indicar las competencias que el estudiantado más desarrolla al inicio, medio y final de la carrera en relación con la autorregulación, resolución y afrontamiento de problemas académicos.
- Analizar las competencias de autorregulación, resolución y afrontamiento de problemas del estudiantado de acuerdo con la carrera que estudia.

- Analizar las interacciones entre las habilidades de autorregulación del aprendizaje, resolución - afrontamiento de problemas y el rendimiento académico.
- Analizar las correlaciones que existen entre la autorregulación del aprendizaje, la resolución y afrontamiento de problemas.

4.2.3 Hipótesis de la Investigación

- Existen diferencias de género con respecto a las habilidades de autorregulación, solución y afrontamiento de problemas.
- El estudiantado tiene rasgos diferenciales para autorregularse, resolver los problemas y afrontarlos de acuerdo con el nivel educativo.
- Existen diferencias con respecto a la autorregulación y la solución-afrontamiento de problemas según la especialidad cursada.
- El estudiantado con mejor rendimiento académico muestra mayores competencias en Aprendizaje Autorregulado (Motivación y Estrategias de Aprendizaje) Resolución - Afrontamiento de problemas, que el estudiantado con peor rendimiento.
- Existirán relaciones entre las subescalas adaptativas de la autorregulación, resolución y afrontamiento de problemas y también entre las desadaptativas.

4.3 VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para la realización del estudio sobre aprendizaje autorregulado, solución-afrontamiento de problemas universitarios y rendimiento académico de estudiantes de ciencias administrativas se empleó una muestra de estudiantado universitario de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE.

La PUCESE es una institución de educación superior con más de 35 años de servicio a la comunidad y once carreras que oferta en el campo de las ciencias, cinco de ellas en el ámbito administrativo, que son razón de estudio para esta investigación, entre las carreras que la componen están: la Escuela de Contabilidad y Auditoría, Administración de Empresas, Comercio Exterior, Administración Hotelera, y Sistemas y Computación (PUCESE, 2016)

Para la realización del estudio se empleó una muestra no aleatoria por cuotas teniendo en cuenta el curso del inicio, medio y final del proceso académico de las carreras de Ciencias Administrativas de la PUCESE.

Los sujetos fueron escogidos aplicando la fórmula de población finita presentada por Morales (2012), según la cual para una población total finita de 610 estudiantes con nivel de confianza $\alpha = .05$ y un margen de error de $e = .05$ la muestra será de 265 participantes.

En la Tabla 1, aparece el número total de estudiantes por carrera y por nivel-aula en el segundo período del 2016.

Tabla 1

Número de estudiantes por carrera

NIVEL DE ESTUDIO	2	5	7	9	TOTAL
CONTABILIDAD	17	11	17	28	73
ADMINISTRACIÓN	14	13	19	13	59
COM. EXTERIOR	16	14	25	7	62
SISTEMAS	27	12	10	8	57
TOTAL	74	50	71	56	251

Fuente: Elaboración propia

La muestra, por lo tanto, estará conformada por los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, universidad privada, ubicada en la zona central de la ciudad de Esmeraldas, en la subida a Santa Cruz y el estudiantado que asiste proviene de la provincia de su mismo nombre, el mayor número de estudiantes son de su cabecera cantonal y en menor proporción de los cantones aledaños.

La población estudiantil es relativamente joven y en su mayoría no trabaja. El estudiantado se caracteriza porque hay diversidad socio económica, ya que al recibir subvención del estado en un 25% aproximadamente, alberga estudiantes de situación, baja, media y media alta de todos los cantones aledaños a la provincia.

La edad promedio de los estudiantes en las carreras, está entre 18 y 45 años y para acceder a la universidad deben aprobar un curso de nivelación en la universidad que apliquen y es de carácter obligatorio.

4.3.1 Descripción de los instrumentos aplicados

Los instrumentos utilizados en esta investigación son tres: Aprendizaje Autorregulado (MSLQ) "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" desarrollado por Pintrich (1991), adaptado por Muñoz Vilches Carmen Gloria (2012), SPSI-R. Versión reducida del Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado (D'Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares(1998), aplicado en universitarios/as (Calvete & Cardeñoso, 2001) y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) (Coping Strategies Questionnaire), en la versión adaptada y más corta de Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez (2016).

4.3.2 MSLQ (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Autorregulado)

El cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (MSLQ) "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" desarrollado por Pintrich (1991), adaptado por Muñoz Vilches Carmen Gloria (2012), está compuesto por 81 ítems que miden dos secciones: una concerniente a la motivación con seis subescalas y otra con el uso de estrategias de aprendizaje con nueve subescalas.

La sección referida a la motivación está integrada por 31 ítems que conforman sus seis subescalas y que se detallan a continuación:

- Metas de orientación intrínseca: Subescala que está compuesta por cuatro ítems que indican el grado en que el estudiantado realiza sus tareas y acciones disfrutando la actividad en la medida que le genera interés, siendo esta misma su recompensa.
- Metas de orientación extrínseca: Esta subescala está conformada por cuatro ítems que pretenden medir el nivel en que los sujetos realizan una determinada acción que aun no siendo de su total agrado, sabe que va a ser recompensado al final.
- Valoración de la tarea: Los seis ítems de esta subescala corresponde a cuán interesantes, importantes y útil valora el estudiantado las actividades y asignaturas del curso.
- Creencias de autoeficacia: Esta subescala está conformada por ocho ítems que hacen referencia al juicio que se hace el estudiantado, sobre su capacidad para llevar a cabo determinada tarea con algún grado de dificultad.
- Creencias de control del aprendizaje: Los cuatro ítems que conforman esta subescala se enmarcan en las creencias que el estudiantado tiene de poder controlar su propio aprendizaje.
- Ansiedad: Esta subescala está compuesta por cinco ítems que indagan el nivel de ansiedad en que el estudiantado se enfrenta durante su proceso de aprendizaje.

El apartado de estrategias de aprendizaje está compuesto de 50 ítems agrupados en nueve subescalas que miden los siguientes aspectos:

- *Uso de estrategias de repaso.* Esta subescala está compuesta de tres ítems que evalúan el uso de prácticas que favorezcan recordar la información mediante la repetición o recitación, pero que no ayudarían a integrar la nueva información con el conocimiento previo, lo que conduciría a ser un procesamiento más bien superficial del material sin profundización en la generación del conocimiento.
- *Elaboración.* Esta subescala está conformada por seis ítems que indagan sobre las estrategias que usa el estudiantado para relacionar los conocimientos previos con los nuevos, como es el caso del resumen, parafraseo entre otros que permiten la transformación de la información.
- *Organización.* En esta subescala, se agrupan cuatro ítems que pretenden que el estudiantado seleccione la información que le permita relacionarla con otros conceptos a aprender sobre una misma dirección, podría ser a través del uso de mapas conceptuales o diagramas que contribuyan a su organización.
- *Pensamiento crítico.* Esta subescala está integrada por cinco ítems que se refieren al grado en que el estudiantado piensa de manera más profunda, reflexiva y crítica para la resolución de los problemas.

- *Autorregulación metacognitiva.* Esta subescala abarca doce ítems, que permiten evaluar la organización, el control y el continuo ajuste de lo planeado y acciones cognitivas en función a un control previo.
- *Manejo del tiempo y ambiente de estudio.* Corresponde a ocho ítems que integran la subescala para medir el modo del comportamiento y uso de estrategias del estudiantado para organizar su tiempo y ambiente de estudio que le permitan alcanzar sus metas.
- *Regulación del esfuerzo.* Esta subescala está conformada por cuatro ítems, que guardan relación a las habilidades que pone en práctica el estudiantado para mantener la atención y dedicación ante distracciones o actividades académicas poco interesantes o difíciles que pueda afrontar.
- *Aprendizaje con pares.* Esta subescala incorpora tres ítems que se relacionan a la predisposición del estudiantado para trabajar cooperativamente con sus compañeros.
- *Búsqueda de ayuda.* Esta última subescala está compuesta por cuatro ítems que pretenden analizar la predisposición del estudiantado para solicitar ayuda a sus pares o al docente frente a algún problema o poca comprensión de algo.

Las respuestas a los ítems se valorarán a una escala Likert de 7 puntos donde 1= No me describe; hasta 7 = Me describe muy bien, pudiendo describir más o menos según la valoración asignada entre

1 y 7. Los coeficientes de consistencia interna para las escalas oscilan entre 0.535 y 0.795 en la dimensión motivacional y entre 0.428 y 0.727 en la dimensión estrategias de aprendizaje.

4.3.3 SPSI-R (Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado)

El segundo instrumento aplicado en esta investigación es el Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado SPSI-R (D´Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (1998), pero adaptado a los problemas académicos propios de la Universidad (Calvete & Cardeñoso, 2001).

Este cuestionario consta de 25 ítems que evalúa cinco dimensiones: dos de Orientación hacia los Problemas y tres de Estilos de Resolución de Problemas.

- *Orientación Positiva hacia los Problemas.* Esta dimensión, está conformada por cuatro ítems, y se puede analizar la manera en que resuelve los problemas el estudiantado con una actitud optimista, dedicando esfuerzo y persistencia para una exitosa resolución.
- *Orientación Negativa hacia los Problemas.* Abarca cinco ítems que mide en la medida que se considera que los problemas no tienen solución, dudando así poder resolverlos, lo que le puede conllevar a eventos frustrantes por la preocupación.

- *Estilo Racional*. Esta dimensión está compuesta por cuatro ítems que constituye la forma racional, sistemática y aplicada para solucionar los problemas.
- *Estilo Impulsivo/Descuidado*. En esta dimensión, se incluyen cinco ítems que analizan la forma impulsiva, inadecuada e incompleta con la que solucionan los problemas.
- *Estilo Evitativo*. Esta dimensión abarca cinco ítems muestra las características procrastinadoras, de pasividad y dependencia que tiene para no afrontar los problemas esperando que se resuelvan solos.

El inventario se contesta utilizando una escala con 5 opciones de respuesta 0= Nada cierto en mi caso, 1 = Algo cierto en mi caso, 2 = Moderadamente cierto en mi caso, 3 = Muy cierto en mi caso, y 4 = Totalmente cierto en mi caso.

Los coeficientes de consistencia interna para las escalas oscilan entre 0.594 y 0.812

4.3.4 CSI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento)

El Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) (Coping Strategies Questionnaire), en la versión en español adaptada y más corta de Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez (2016).

Este cuestionario con 40 reactivos más un ítem de medida de eficacia percibida del afrontamiento. Todo ello se divide en tres secciones, escala primaria, secundaria y terciaria. Las escalas primarias, constan de ocho componentes: Resolución de problemas, Reestructuración cognitiva, Apoyo social, Expresión emocional, Evitación de problemas, Pensamiento desiderativo, Retirada social y Autocrítica.

De la agrupación de estas escalas primarias, surgen las secundarias que son: Manejo adecuado centrado en el problema, Manejo adecuado centrado en la emoción, Manejo inadecuado centrado en el problema, Manejo inadecuado centrado en la emoción. Por último, de la agrupación empírica de estas secundarias, surgen las terciarias que son: Manejo adecuado y Manejo inadecuado.

- *Resolución de problemas.* Esta dimensión incluye cinco ítems y analiza las estrategias cognitivas y conductuales que utiliza la persona para eliminar la situación problemática y el estrés que la produce.
- *Reestructuración cognitiva.* Esta contiene cinco ítems y contempla el uso de estrategias cognitivas que cambien la situación que produce el estrés.
- *Apoyo social.* En esta dimensión se han incluido cinco ítems que demuestran en qué medida se busca el apoyo emocional en otros.
- *Expresión emocional.* Esta dimensión incluye cinco ítems y analiza las estrategias que utiliza el estudiantado para liberar emociones en los momentos de estrés.

- *Evitación de problemas.* En esta dimensión se han sumado cinco ítems que demuestran las estrategias que se ponen en práctica para evitar pensamientos negativos que produzcan una situación estresante.
- *Pensamiento desiderativo.* Esta dimensión compuesta por cinco ítems incluye aquellas estrategias para liberar emociones en los momentos de estrés para lograr que la realidad sea menos estresante.
- *Retirada social.* En esta dimensión se han sumado cinco ítems sobre el uso de estrategias para evitar la comunicación del entorno social asociadas a la situación estresante.
- *Autocrítica.* Esta dimensión compuesta por cinco ítems incluye estrategias de autoinculpación por los sucesos que conllevan a la situación estresante y el manejo inadecuado.

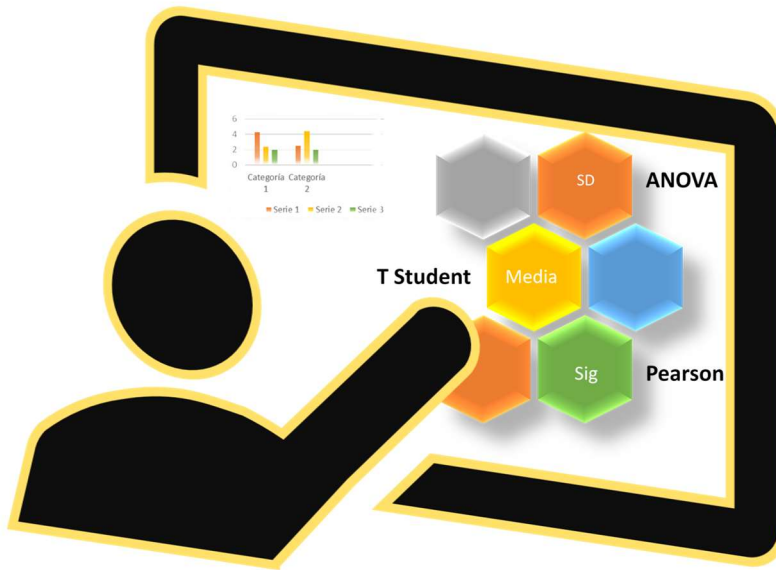
El cuestionario se contesta en una escala tipo Likert de cinco puntos, del grado en que manejó la situación: 0= nada, 1 = algo, 2 = bastante, 3 = mucho, y 4 = totalmente, y así medir el nivel de utilización de estrategias de afrontamiento, dirigidas y no dirigidas a la acción. Los coeficientes de consistencia interna para las escalas oscilan entre 0.733 y 0.853

4.4 PROCEDIMIENTO

Los sujetos de estudio fueron alumnos/as universitarios de las carreras administrativas de la PUCESE. Para lograr la toma de información, primero se solicitó la aprobación del proyecto y de los instrumentos al Comité de Ética de la UPV-EHU. A continuación, se solicitó a la PUCESE una autorización a través de los directores de cada una de las carreras para poder tomar los cuestionarios al estudiantado.

Luego de contar con las respectivas autorizaciones por parte de los directores de cada una de las carreras, se pidió el consentimiento informado a cada uno de los/las estudiantes para que respondan a cada uno de los ítems.

Los instrumentos se pasaron en el mes de octubre y noviembre de 2016 porque son los períodos en los que los estudiantes ya están registrados en el sistema nacional. Previo a que los estudiantes respondieran cada uno de los cuestionarios, se les explicó el objetivo del estudio para que puedan responder libre y voluntariamente. El tiempo aproximado de respuesta de todo este ejercicio fue de 45 minutos por estudiante.



5 RESULTADOS

5.3 ESTRATEGIA GENERAL Y PROPIEDADES DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

5.3.1 Estrategia general

El análisis de datos se llevó a cabo con el software estadístico IBM SPSS Statistics 24. En primer lugar, se analizaron los descriptivos de cada uno de los ítems que conforman los tres instrumentos, luego de ello se realizó el análisis de consistencia interna a cada una de las subescalas empleando el coeficiente alfa de Cronbach.

En segundo lugar, con el objetivo de analizar las diferencias en función del género se procedió a una comparación de medias mediante la T-Student y para evaluar el tamaño del efecto se aplicó la d-Cohen.

En tercer lugar, con el objetivo de analizar las diferencias entre el estudiantado en función del semestre (2º, 5º, 7º y 9º) en las diferentes subescalas de autorregulación del aprendizaje (motivación y estrategias de aprendizaje), resolución y afrontamiento de problemas, se realizó un análisis univariado para la medición de su efecto en cada nivel.

Además de ello, se realizaron pruebas post-hoc con el objetivo de indagar en las diferencias específicas entre semestres, con el estadístico HSD de Tukey y T3 de Dunnet, según la situación de igualdad o desigualdad de las varianzas.

En cuarto lugar, con el objetivo analizar los rasgos diferenciales que tiene el estudiantado con relación a la carrera que estudia, se efectuó un análisis aplicando el ANOVA de un factor en cada una de las subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje.

En quinto lugar, con el fin de analizar la relación entre aprendizaje autorregulado, resolución-afrontamiento de problemas y el rendimiento académico, se aplicó la prueba de Pearson tanto en las notas del semestre anterior como las del año anterior.

Finalmente, con el objetivo de analizar las correlaciones que existen entre la autorregulación del aprendizaje, la resolución y afrontamiento de problemas, se aplicaron también las correlaciones de Pearson.

5.3.2 Descripción de los instrumentos

5.3.2.1 Aprendizaje Autorregulado (MSLQ)

A continuación, se detallan los descriptivos obtenidos en las subescalas del instrumento de Aprendizaje Autorregulado (MSLQ) "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" adaptado por Muñoz Vilches Carmen Gloria (2012) en cada una de las subescalas de sus dos dimensiones que lo componen.

Descriptivos dimensión Motivación.

En las *Tablas 2 y 3* se pueden observar que las medias de las subescalas de motivación están en su mayoría en niveles superiores a 5 excepto en el caso de la pregunta 3 que está muy por debajo de la media general, seguido de las 6, 9, 19 y 28, que están relacionadas con las subescalas de control y ansiedad.

Tabla 2

Descriptivos MSLQ Escala Motivación

ESCALAS N válidos = 213	Med	SD	Asimt	Curt.
1. En un curso como éste, prefiero material que realmente me rete para así poder aprender cosas nuevas.	5.3	1.317	-0.766	0.787
2. Si estudio de manera adecuada, seré capaz de aprender el material de este curso.	6.07	1	-1.008	0.802
3. Cuando hago un examen pienso que lo estoy haciendo peor que el resto de los/as estudiantes.	3.12	1.99	0.417	-1.142
4. Creo que seré capaz de aplicar lo que he aprendido este curso a otros cursos.	5.71	1.146	-0.772	0.442
5. Creo que obtendré una excelente calificación en este curso.	5.45	1.153	-0.871	1.52
6. Estoy seguro/a que puedo entender incluso el material de lectura más difícil de este curso.	4.71	1.38	-0.313	0.051
7. Obtener una buena calificación es lo más satisfactorio que puedo lograr en este curso.	5.9	1.314	-1.274	1.546
8. Mientras estoy haciendo un examen pienso en las preguntas que no sé responder.	5.05	1.754	-0.817	-0.25
9. Si no puedo aprender el material de este curso es mi culpa.	4.36	1.795	-0.32	-0.707
10. Es importante para mí aprenderme el material de este curso.	6.07	1.133	-1.597	3.634
11. Lo más importante para mí ahora es mejorar mi nota media, por lo que mi principal preocupación es obtener una buena calificación.	6	1.297	-1.651	2.974
12. Estoy seguro/a de que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en este curso.	6.35	0.92	-1.495	2.228
13. Si puedo, quiero sacar mejores notas que el resto de estudiantes de mi clase.	6.05	1.091	-1.419	2.618
14. Cuando hago un examen pienso en las consecuencias de suspender.	5.07	1.914	-0.877	-0.315
15. Estoy seguro/a de que podré entender al profesorado de este curso.	5.61	1.089	-0.852	0.941

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

Tabla 3

Descriptivos MSLQ Escala Motivación

ESCALAS N válidos = 213	Med	SD	Asimt	Curt.
16. En este curso prefiero material que despierte mi curiosidad aunque sea difícil de aprender.	5.92	1.138	-1.159	1.779
17. Estoy muy interesado/a en el contenido de las asignaturas de este curso.	5.81	1.092	-0.792	0.466
18. Si me esfuerzo, seré capaz de entender el material de este curso.	6.23	0.965	-1.484	3.177
19. Tengo un sentimiento de intranquilidad y agobio cuando hago un examen.	4.71	1.858	-0.63	-0.579
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las actividades y exámenes de este curso.	5.8	1.026	-1.076	2.059
21. Espero que me vaya bien el curso.	6.47	0.846	-1.807	3.281
22. Lo más satisfactorio de este curso para mí es intentar entender el contenido lo mejor posible.	6.25	0.927	-1.271	1.377
23. Creo que el material del curso me ayuda a aprender.	6.05	1.021	-1.318	2.665
24. Cuando tengo la oportunidad, elijo actividades que me ayuden aunque no garanticen obtener una buena calificación.	5.11	1.447	-0.814	0.655
25. Si no entiendo el material del curso, es porque no me he esforzado lo suficiente.	5.05	1.625	-0.834	0.125
26. Me gustan los temas de este curso.	5.39	1.378	-1.118	1.546
27. Entender los temas de las asignaturas es importante para mí.	6.33	0.922	-1.408	1.964
28. Me siento nervioso/a cuando hago un examen.	4.93	1.973	-0.671	-0.708
29. Estoy seguro/a de que puedo dominar a la perfección las habilidades que se enseñan este curso.	5.47	1.132	-0.61	0.404
30. Quiero hacerlo bien porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos/as y otras personas.	5.83	1.439	-1.532	2.279
31. Teniendo en cuenta la dificultad del curso, el profesorado y mis habilidades, creo que me irá bien.	5.82	1.033	-0.86	1.39

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

Descriptivos dimensión Estrategias de Aprendizaje

Los descriptivos sobre estrategias de aprendizaje muestran niveles por encima de la media, excepto los ítems 40, 49, 57 y 77 que están por debajo de ella, como se muestran en las *Tablas 4, 5 y 6* respectivamente.

En los análisis que se realizarán en los siguientes apartados, se podrá observar si estos resultados generan resultados estadísticamente significativos.

Tabla 4

Descriptivos MSLQ Escala Estrategia de Aprendizaje

ESCALAS	N válidos = 219	Med	SD	Asimt	Curt.
32. Cuando estudio las lecturas del curso, subrayo el material para organizar mis ideas.		4.86	1.886	-0.665	-0.627
33. Durante las clases, frecuentemente me pierdo puntos importantes por estar pensando en otras cosas.		4.26	1.981	0.021	-1.31
34. Cuando estudio trato de explicar el tema a un compañero/a o amigo/a.		4.9	1.732	-0.693	-0.391
35. Normalmente estudio en un lugar en el que me puedo concentrar.		5.66	1.521	-1.226	1.087
36. Cuando leo para el curso, me hago preguntas para que me ayuden a enfocar mi lectura.		4.34	1.859	-0.353	-0.931
37. Normalmente me siento tan perezoso/a y aburrido/a cuando estudio, que no termino lo que tenía planeado.		4.2	1.931	-0.009	-1.205
38. A menudo, me cuestiono cosas que oigo o leo para decidir si son convincentes.		4.94	1.528	-0.664	0.126
39. Cuando estudio, practico repitiendo la información una y otra vez.		5.6	1.481	-1.089	0.789
40. Aunque tengo problemas para aprender el material del curso, intento hacer el trabajo por mi cuenta sin ayuda de nadie.		3.09	1.795	0.67	-0.492
41. Cuando no entiendo bien algo que estoy leyendo, vuelvo hacia atrás e intento aclararme.		6.04	1.102	-0.983	0.345
42. Cuando estudio reviso las lecturas y apuntes para intentar encontrar las ideas más importantes.		5.99	1.138	-0.935	-0.048
43. Hago un buen uso de mi tiempo de estudio.		4.69	1.494	-0.345	-0.271
44. Si las lecturas del curso son difíciles de comprender, cambio la manera de leerlas.		4.96	1.465	-0.576	0.165
45. Intento trabajar con otros/as estudiantes para llevar a cabo las tareas.		5.04	1.645	-0.783	-0.033
46. Cuando estudio leo mis apuntes y lecturas una y otra vez.		5.74	1.275	-0.931	0.529
47. Cuando nos presentan en clase una teoría, una interpretación o una conclusión intento decidir si hay evidencias que las apoyen.		4.58	1.54	-0.522	-0.187
48. Trabajo duro para que el curso me vaya bien, aunque no me guste lo que estamos haciendo.		5.22	1.468	-0.893	0.721
49. Hago tablas, diagramas o cuadros que me ayuden a organizar la información.		3.9	1.93	0.005	-1.044
50. Cuando estudio, me tomo un tiempo para discutir los temas del curso con los compañeros/as de clase.		4.42	1.639	-0.226	-0.713

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

Tabla 5

Descriptivos MSLQ Escala Estrategia de Aprendizaje

ESCALAS	N válidos = 219	Med	SD	Asimt	Curt.
51. Uso la información del curso como punto de partida para intentar desarrollar mis propias ideas.		5.08	1.461	-0.776	0.236
52. Me resulta difícil seguir un plan de estudio.		4.02	1.788	0.04	-0.893
53. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes como las clases, lecturas y las discusiones.		5.04	1.375	-0.435	-0.065
54. Antes de estudiar un tema a fondo, lo reviso para ver cómo está organizado.		5.15	1.434	-0.596	0.118
55. Me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que hemos estado viendo en clase.		5.12	1.416	-0.63	-0.021
56. Trato de cambiar mi forma de estudio para ajustarme a los requerimientos del curso y el método de enseñanza del profesorado.		4.88	1.436	-0.465	-0.163
57. Muchas veces me doy cuenta de que no entiendo lo que he estado leyendo.		3.32	1.81	0.424	-0.816
58. Le pregunto mis dudas al profesor o la profesora para aclararlas.		5.32	1.511	-0.81	0.172
59. Memorizo palabras clave para acordarme de los conceptos vistos en clase.		5.31	1.564	-0.912	0.28
60. Cuando el trabajo del curso es difícil, me doy por vencido/a o estudio solo las partes fáciles.		4.82	1.894	-0.362	-1.17
61. Cuando estudio, intento pensar sobre el tema y decidir lo que tengo que aprender en lugar de simplemente leerlo por encima.		5.11	1.451	-0.8	0.492
62. Trato de relacionar las ideas que aparecen en diferentes asignaturas siempre que puedo.		5.01	1.375	-0.477	-0.102
63. Cuando estudio, reviso las notas de clase y hago un resumen con los conceptos importantes.		5.1	1.547	-0.621	-0.369
64. Cuando leo trato de relacionar la información nueva con la que ya conozco.		5.4	1.309	-0.661	0.003
65. Tengo un lugar específico para estudiar.		4.54	2.095	-0.415	-1.099
66. Trato de jugar con mis propias ideas, relacionándolas con lo que estoy aprendiendo en este curso.		5.19	1.456	-0.653	0.076
67. Cuando estudio, escribo breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de los conceptos de clase.		4.98	1.616	-0.533	-0.543
68. Cuando no entiendo algún tema del curso, le pido ayuda a algún/a compañero/a.		5.55	1.44	-1.098	0.754
69. Trato de entender el material de las clases estableciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de las clases.		4.9	1.27	-0.326	0.001
70. Me aseguro de llevar al día las lecturas y tareas del curso.		5.34	1.377	-0.776	0.532

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

Tabla 6

Descriptivos MSLQ Escala Estrategia de Aprendizaje

ESCALAS	N válidos = 219	Med	SD	Asimt	Curt.
71. Cuando leo u oigo una conclusión o comentario pienso en posibles alternativas.		5.14	1.328	-0.428	-0.386
72. Hago listas de los conceptos importantes y los memorizo.		4.89	1.577	-0.516	-0.247
73. Asisto a clase regularmente.		5.75	1.686	-1.469	1.4
74. Incluso cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes me las arreglo para seguir trabajando hasta que acabo		5.54	1.363	-1.06	1.169
75. Trato de identificar a los/as estudiantes de clase a quienes puedo pedirles ayuda si es necesario.		5.79	1.431	-1.374	1.654
76. Cuando estudio trato de identificar los conceptos que no entiendo muy bien.		5.59	1.188	-0.976	1.346
77. A menudo me doy cuenta de que no dedico mucho tiempo al curso por hacer otras actividades.		3.52	1.741	0.498	-0.617
78. Cuando estudio me marco metas para planificar mis actividades en cada periodo de estudio.		5.04	1.594	-0.698	-0.178
79. Si no entiendo las notas de clase, me aseguro de solucionarlo después.		5.12	1.564	-0.743	-0.068
80. Casi nunca encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.		4.58	1.909	-0.205	-1.152
81. Intento aplicar las ideas del curso en otras actividades como discursos o debates.		4.61	1.706	-0.467	-0.628

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

5.3.2.2 Resolución de Problemas

Otra variable de estudio en la que se realizan pruebas estadísticas es el Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado SPSI-R versión reducida adaptado a los problemas académicos propios de la Universidad de Calvete y Cardeñoso (2001) que al analizar sus descriptivos, se puede notar en la *Tabla 7* que los ítems 5, 9, 12, 13, 15 y 23 son los que tienen puntuaciones más altas y su criterio de respuesta es de: muy cierto en mi caso.

Tabla 7

Descriptivos SPSI-R Resolución de Problemas

ESCALAS	N válidos = 217	Med	SD	Asimt	Curt.
1. Siento miedo cuando tengo problemas importantes		2.39	1.197	-.244	-.833
2. Cuando tomo decisiones, no examino con detenimiento todas mis opciones		1.79	1.186	.068	-.992
3. Me siento inseguro/a cuando tomo decisiones importantes		1.98	1.219	.020	-.982
4. Cuando mi primer intento para solucionar un problema falla, pienso que si no me rindo, finalmente lo conseguiré		2.97	1.125	-1.068	.371
5. Intento ver mis problemas como retos o desafíos		3.08	.908	-.905	.608
6. Espero a ver si un problema desaparece por sí solo antes de intentar resolverlo		1.56	1.248	.352	-.927
7. Cuando mis primeros intentos para resolver un problema fallan, me siento muy frustrado/a		2.28	1.221	-.109	-.963
8. Dudo que pueda resolver problemas difíciles a pesar de cuánto me esfuerce		1.48	1.262	.534	-.791
9. Creo que mis problemas se pueden resolver		3.42	.870	-1.733	3.122
10. Hago lo posible para evitar afrontar problemas		1.92	1.414	.155	-1.330
11. Los problemas difíciles me alteran mucho		2.16	1.233	.024	-1.048
12. Cuando tomo decisiones, intento predecir los pros y contras de cada opción		3.00	.917	-.691	-.005
13. Me gusta afrontar los problemas tan pronto como sea posible		3.00	1.044	-.962	.365
14. Cuando resuelvo problemas, me quedo con la primera buena idea que se me pasa por la cabeza		2.11	1.147	-.230	-.640
15. Creo que puedo resolver problemas difíciles por mí mismo/ma si me esfuerzo		3.19	.937	-1.100	.881
16. Cuando tengo un problema, consigo tantos datos sobre él como me sea posible		2.95	.976	-.660	-.423
17. Pospongo el resolver problemas tanto tiempo como me sea posible		1.90	1.299	.036	-1.130
18. Gasto más tiempo evitando mis problemas que solucionándolos		1.65	1.311	.279	-1.112
19. Antes de intentar resolver un problema, me fijo una meta para saber exactamente a dónde voy		2.79	.978	-.453	-.545
20. Cuando tomo decisiones, no me tomo el tiempo necesario para pensar en los pros y los contras de cada opción		1.58	1.254	.242	-1.107
21. Después de llevar a cabo una solución, analizo hasta qué punto el problema ha mejorado		2.90	.891	-.703	.396
22. Pospongo el resolver problemas hasta que es demasiado tarde para hacer algo al respecto		1.48	1.231	.381	-.958
23. Cuando resuelvo problemas, pienso en muchas opciones diferentes		3.02	.901	-.800	.311
24. Cuando tomo decisiones, hago caso de mi instinto sin pensar qué pasará		1.82	1.267	.123	-1.051
25. Soy demasiado impulsivo/a cuando tomo decisiones		1.98	1.326	.051	-1.201

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

5.3.2.3 Afrontamiento

Para cerrar el análisis de los descriptivos, en las *Tablas 8 y 9* se detallan los resultados de la variable afrontamiento y se puede notar que las medias en su mayoría están valoradas por encima de 2 excepto en las preguntas 16, 24 y 39 que corresponden a las subescalas de *retirada social y evitación del problema*.

Tabla 8

Descriptivos CSI Afrontamiento

ESCALAS	N válidos = 205	Med	SD	Asimt	Curt.
1. Luché para resolver el problema		3.16	0.965	-1.079	0.587
2. Me culpé a mí mismo/a		2.1	1.22	-0.102	-1.001
3. Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés		2.34	1.227	-0.29	-0.88
4. Deseé que la situación nunca hubiera empezado		2.47	1.321	-0.417	-0.978
5. Encontré a alguien que escuchó mi problema		2.73	1.249	-0.721	-0.627
6. Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente		2.97	1.002	-0.793	0.008
7. No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado		2.47	1.191	-0.358	-0.925
8. Pasé algún tiempo solo/a		2.45	1.267	-0.266	-1.097
9. Me esforcé para resolver los problemas de la situación		2.98	0.967	-0.723	-0.178
10. Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché		2.49	1.177	-0.401	-0.825
11. Expresé mis emociones, lo que sentía		2.6	1.209	-0.476	-0.816
12. Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase		2.59	1.262	-0.479	-0.835
13. Hablé con una persona de confianza		2.93	1.193	-0.847	-0.467
14. Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas		2.66	1.123	-0.456	-0.683
15. Traté de olvidar por completo el asunto		2.27	1.291	-0.193	-1.125
16. Evité estar con gente		1.66	1.285	0.443	-0.892
17. Hice frente al problema		3.11	0.955	-0.975	0.441
18. Me criticqué por lo ocurrido		2.33	1.275	-0.249	-0.959
19. Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir		2.46	1.184	-0.429	-0.709
20. Deseé no encontrarme nunca más en esa situación		2.72	1.252	-0.63	-0.719

Legenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

Tabla 9

Descriptivos CSI Afrontamiento

ESCALAS	N válidos = 205	Med	SD	Asimt	Curt.
21. Dejé que mis amigos/as me echaran una mano		2.59	1.188	-0.444	-0.745
22. Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían		2.7	1.082	-0.455	-0.632
23. Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más		2.17	1.197	-0.074	-0.97
24. Oculté lo que pensaba y sentía		1.96	1.309	0.06	-1.09
25. Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran		2.76	1.042	-0.635	-0.171
26. Me recriminé por permitir que esto ocurriera		2.08	1.267	-0.086	-1.017
27. Dejé desahogar mis emociones		2.38	1.24	-0.339	-0.939
28. Deseé poder cambiar lo que había sucedido		2.82	1.155	-0.652	-0.587
29. Pasé algún tiempo con mis amigos/as		2.41	1.158	-0.263	-0.938
30. Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo		2.63	1.065	-0.32	-0.819
31. Me comporté como si nada hubiera pasado		2.11	1.294	-0.092	-1.079
32. No dejé que nadie supiera cómo me sentía		2.15	1.281	-0.026	-1.212
33. Mantuve mi postura y luché por lo que quería		3.06	0.94	-0.825	0.103
34. Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias		2.3	1.319	-0.232	-1.113
35. Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron		2.09	1.278	-0.05	-1.038
36. Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes		2.76	1.133	-0.768	-0.048
37. Pedí consejo a un amigo/a o familiar que respeto		2.69	1.254	-0.626	-0.716
38. Me fijé en el lado bueno de las cosas		2.93	1.029	-0.732	-0.126
39. Evité pensar o hacer nada		1.94	1.333	0.104	-1.155
40. Traté de ocultar mis sentimientos		2.21	1.325	-0.125	-1.16
41. Me consideré capaz de afrontar la situación		3.24	0.912	-1.246	1.28

Leyenda: (Med) Media; (SD) Desviación Típica; (Asimt) Asimetría; (Curt) Curtosis

Luego de haber analizado los descriptivos en cada una de las variables de estudio de acuerdo con las subescalas que las conforman, se presentan los análisis de fiabilidad.

5.3.3 Fiabilidad de las subescalas

El análisis de fiabilidad se realizó a través del Alpha de Cronbach. En las subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje se obtuvieron alphas moderadas; en las subescalas de resolución de problemas dieron resultados altos excepto las de orientación positiva; en las subescalas de afrontamiento se mantienen índices de fiabilidad en valores aproximados o superiores a 0.75 De manera global se pueden observar en las *Tabla 10 y 11* donde los resultados de fiabilidad obtenidos para el estudio son aceptables.

Tabla 10

Coefficientes de consistencia interna (Alphas de Cronbach)

SUB ESCALAS		Alfa de Cronbach	N de elementos
SUB ESCALAS MOTIVACIÓN			
METAS DE ORIENTACIÓN INSTRÍNSECA	OMI	0.547	4
METAS DE ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	OME	0.613	4
VALORACIÓN DE LA TAREA	VT	0.795	6
CREENCIAS DE CONTROL DEL APRENDIZAJE	CC	0.535	4
CREENCIAS DE AUTOEFICACIA	CA	0.791	7
ANSIEDAD	AA	0.63	5
SUB ESCALAS ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE			
ELABORACIÓN	ELA	0.727	6
ORGANIZACIÓN	ORG	0.582	4
PENSAMIENTO CRÍTICO	PC	0.728	5
AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA	ARM	0.626	12
MANEJO DE TIEMPO Y AMBIENTE DE ESTUDIO	MTAE	0.548	8
REGULACIÓN DEL ESFUERZO	RE	0.428	4
APRENDIZAJE POR PARES	AP	0.491	3
BÚSQUEDA DE AYUDA	BA	0.453	4
USO DE ESTRATEGIAS DE REPASO	UER	0.567	3

Tabla 11

Coefficientes de consistencia interna (Alphas de Cronbach)

SUB ESCALAS		Alfa de Cronbach	N de elementos
SUB ESCALAS RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS			
ORIENTACIÓN POSITIVA	OPP	0.594	4
ORIENTACIÓN NEGATIVA	ONP	0.778	5
ESTILO RACIONAL	ER	0.716	4
ESTILO IMPULSIVO	EI	0.812	5
ESTILO EVITATIVO	EV	0.777	5
SUB ESCALAS AFRONTAMIENTO			
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	SP	0.77	5
REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA	RC	0.776	5
APOYO SOCIAL	BAS	0.818	5
EXPRESIÓN EMOCIONAL	EE	0.853	5
EVITACIONAL PROBLEMA	EP	0.733	5
PENSAMIENTO DESIDERATIVO	PD	0.815	5
RETIRADA SOCIAL	RS	0.747	5
AUTOCRÍTICA	AC	0.815	5

5.4 RASGOS DIFERENCIALES DEL ESTUDIANTADO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Con la finalidad de hallar posibles diferencias en relación con el género, se efectuó un análisis aplicando la T de Student a las subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado, al igual que a las escalas de resolución y afrontamiento de problemas universitarios.

5.4.1 Género y aprendizaje autorregulado

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en las subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje para así conocer las posibles diferencias encontradas en relación con el género luego de aplicar la prueba T-Student.

Género y Motivación

Como se puede observar en la *Figura 5* y *Tabla 12*, con respecto a las subescalas incluidas en la dimensión de motivación, la T-Student reveló que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque sí se puede observar una tendencia a una mayor puntuación de las mujeres en las subescalas de *valor de la tarea, creencias de autoeficacia y ansiedad ante los exámenes*, en relación con los hombres.

Figura 5 Género y motivación

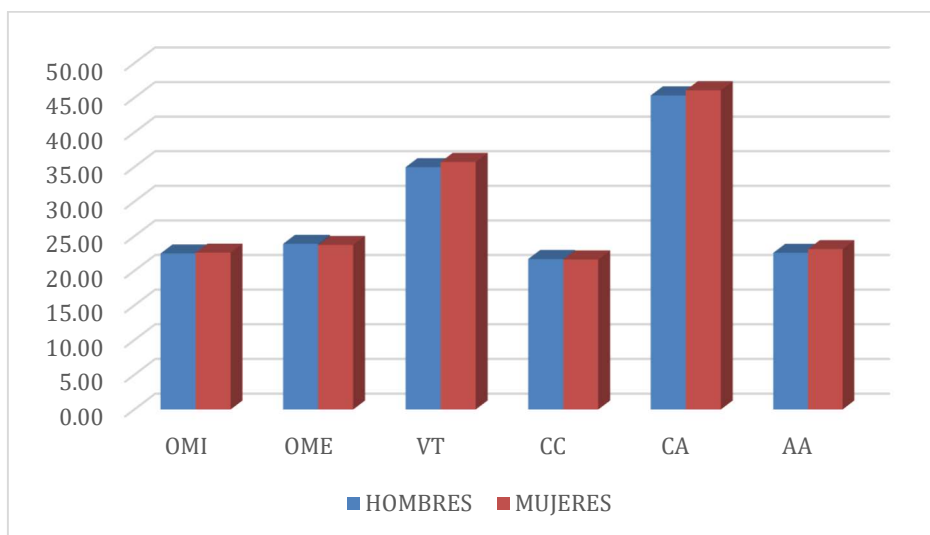


Tabla 12

Género y motivación

Prueba de muestras independientes

	Sexo	N	Media	SD.	F	t	Sig. (bilateral)
OMI	masculino	94	22.5106	3.34646	.477	-.295	.768
	femenino	148	22.6351	3.10617			
OME	masculino	97	23.9072	3.21482	1.546	.364	.716
	femenino	151	23.7417	3.66508			
VT	masculino	93	34.9892	5.26162	.828	-1.175	.241
	femenino	143	35.7343	4.40542			
CC	masculino	97	21.7113	3.63994	.012	.128	.898
	femenino	149	21.6510	3.60166			
CA	masculino	91	45.3516	5.46783	.172	-1.008	.315
	Femenino	147	46.0952	5.57309			
AA	Masculino	95	22.6105	6.09551	.272	-.661	.509
	Femenino	148	23.1351	5.99506			

Leyenda: (OMI) Metas de orientación intrínseca; (OME) Metas de orientación extrínseca; (VT) Valoración de la tarea; (CC) Creencias de control del aprendizaje; (CA) Creencias de autoeficacia; (AA) Ansiedad

Género y Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las subescalas incluidas en la dimensión de estrategias de aprendizaje, se puede ver en la *Figura 6* y también en la *Tabla 13*, que los resultados mostraron unas puntuaciones más elevadas a favor de las estudiantes frente a sus compañeros masculinos con un tamaño del efecto moderado en la subescala de organización (H=18.50 y M=20.69; $d= 0.50$); casi moderado en la subescala de regulación del manejo de tiempo y ambiente de estudio del aprendizaje (H=36.32 y M=39.44; $d= 0.47$) y pequeño en la subescala del uso de estrategias de repaso (H=15.23 y M=16.35; $d= 0.34$).

Figura 6 Género y estrategia de aprendizaje

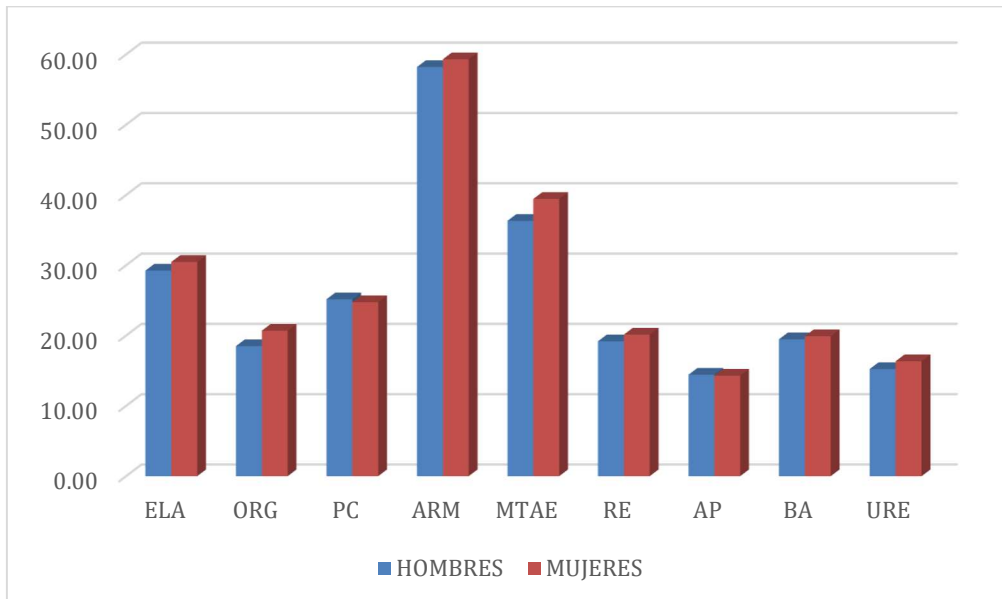


Tabla 13

Género y estrategias de aprendizaje

Prueba de muestras independientes							
	Sexo	N	Media	SD	F	t	Sig. (bilateral)
ELA	masculino	97	29.2474	5.48109	.011	-1,682	.094
	femenino	151	30.4768	5.70478			
ORG	masculino	97	18.5052	4.39963	.678	-3.932	.000
	femenino	152	20.6974	4.21922			
PC	masculino	96	25.1667	4.84858	.966	.634	.527
	femenino	150	24.7467	5.20994			
ARM	masculino	97	58.2062	6.91306	7.903	-1.021	.308
	femenino	148	59.3041	8.98348			
MTAE	masculino	92	36.3261	6.08928	4.479	-3.522	.001
	femenino	143	39.4406	6.93392			
RE	masculino	98	19.1939	3.58881	2.855	-1.791	.074
	femenino	150	20.1400	4.34893			
AP	masculino	97	14.4330	3.28160	2.645	.278	.781
	femenino	151	14.3046	3.70404			
BA	masculino	97	19.4742	3.73076	.778	-.901	.368
	femenino	152	19.9211	3.86790			
URE	masculino	96	15.2396	3.27589	.045	-2.655	.008
	femenino	149	16.3557	3.17097			

Leyenda: (ELA) Elaboración ; (ORG) Organización; (PC) Pensamiento crítico; (ARM) Autorregulación metacognitiva; (MTAE) Manejo de tiempo y ambiente de estudio; (RE) Regulación del esfuerzo; (AP) Aprendizaje por pares; (BA) Búsqueda de ayuda; (UER) Uso de estrategias de repaso

5.4.2 Género y resolución de problemas

Al aplicar la misma prueba de análisis en la escala resolución de problemas, se puede observar en la *Figura 7* que las chicas en relación con los chicos tienen mayor orientación negativa hacia los problemas.

Asimismo, en la *Tabla 14* se muestra que estos datos son estadísticamente significativos en la *orientación negativa* hacia los

problemas con un tamaño de efecto pequeño ($H= 9.36$ y $M=10.90$; $d= 0.34$).

Figura 7 Género y resolución de problemas

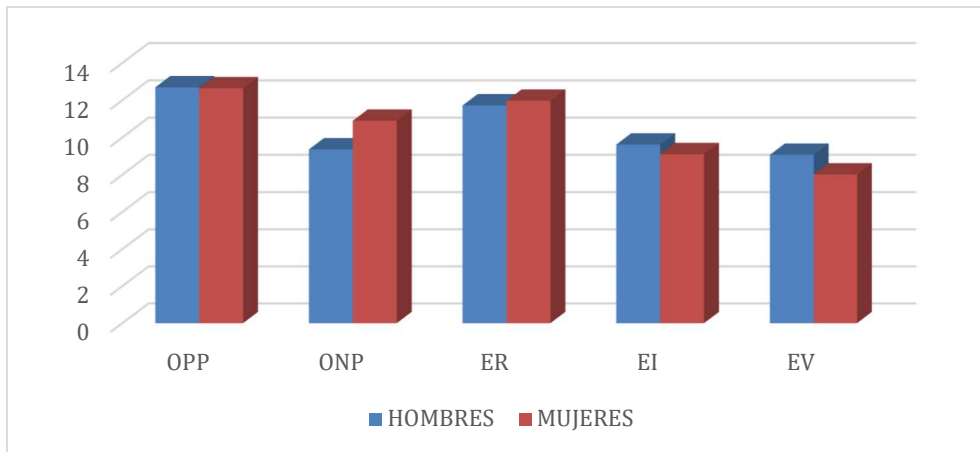


Tabla 14

Género y resolución de problemas

Prueba de muestras independientes

Sexo		N	Media	SD	F	t	Sig. (bilateral)
OPP	masculino	96	12.69	2.527	.111	.127	.899
	femenino	149	12.64	2.636			
ONP	masculino	91	9.36	4.736	1.825	-2.608	.010
	femenino	145	10.90	4.205			
ER	masculino	97	11.72	2.597	.406	-.715	.476
	femenino	152	11.97	2.786			
EI	masculino	98	9.62	4.678	.211	.850	.396
	femenino	146	9.10	4.687			
EV	masculino	91	9.07	4.948	.831	1.671	.096
	femenino	142	8.01	4.567			

Leyenda: (OPP) Orientación positiva; (ONP) Orientación negativa; (ER) Estilo racional; (EI) Estilo impulsivo; (EV) Estilo evitativo

5.4.3 Género y afrontamiento

En cuanto a las subescalas de afrontamiento con relación al género, se obtuvieron diferencias significativas como se puede observar en la *Figura 8* y *Tabla 15* donde las mujeres obtuvieron puntuaciones mayores en expresión emocional en comparación a los hombres con un tamaño de efecto pequeño ($H= 11.00$ y $M=12.41$; $d= 0.30$), al igual que en la escala de pensamiento desiderativo donde ellos también puntuaron mayor en relación a las chicas ($H= 12.30$ y $M=14.07$; $d= 0.36$).

Figura 8 Género y afrontamiento

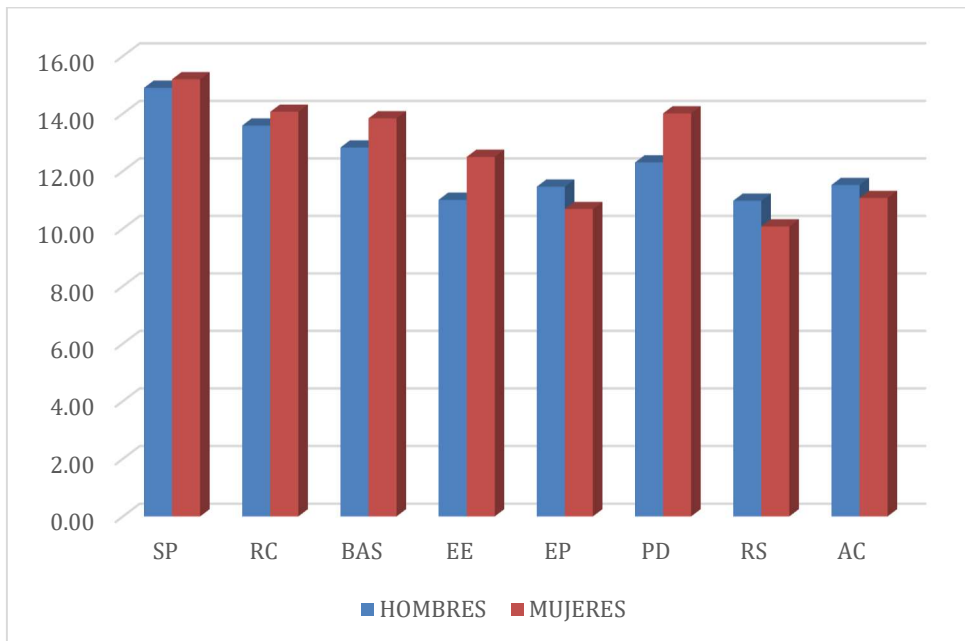


Tabla 15

Género y afrontamiento

Prueba de muestras independientes

	Sexo	N	Media	SD	F	t	Sig. (bilateral)																																																																																
SP	masculino	95	14.8947	3.41609	.123	-.648	.517																																																																																
	femenino	149	15.1946	3.58804				RC	masculino	96	13.5833	3.68972	.135	-.944	.346	femenino	147	14.0612	3.96427	BAS	masculino	94	12.8191	4.26530	1.301	-1.673	.096	femenino	143	13.8322	4.74414	EE	masculino	96	11.0000	4.83191	.074	-2.354	.019	femenino	144	12.4931	4.80093	EP	masculino	96	11.4583	4.48839	.397	1.358	.176	femenino	146	10.6781	4.29584	PD	masculino	93	12.3011	4.77490	.106	-2.771	.006	femenino	143	14.0070	4.51990	RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139	femenino	148	10.0743	4.49049	AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475
RC	masculino	96	13.5833	3.68972	.135	-.944	.346																																																																																
	femenino	147	14.0612	3.96427				BAS	masculino	94	12.8191	4.26530	1.301	-1.673	.096	femenino	143	13.8322	4.74414	EE	masculino	96	11.0000	4.83191	.074	-2.354	.019	femenino	144	12.4931	4.80093	EP	masculino	96	11.4583	4.48839	.397	1.358	.176	femenino	146	10.6781	4.29584	PD	masculino	93	12.3011	4.77490	.106	-2.771	.006	femenino	143	14.0070	4.51990	RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139	femenino	148	10.0743	4.49049	AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475	femenino	142	11.0634	4.96400								
BAS	masculino	94	12.8191	4.26530	1.301	-1.673	.096																																																																																
	femenino	143	13.8322	4.74414				EE	masculino	96	11.0000	4.83191	.074	-2.354	.019	femenino	144	12.4931	4.80093	EP	masculino	96	11.4583	4.48839	.397	1.358	.176	femenino	146	10.6781	4.29584	PD	masculino	93	12.3011	4.77490	.106	-2.771	.006	femenino	143	14.0070	4.51990	RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139	femenino	148	10.0743	4.49049	AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475	femenino	142	11.0634	4.96400																				
EE	masculino	96	11.0000	4.83191	.074	-2.354	.019																																																																																
	femenino	144	12.4931	4.80093				EP	masculino	96	11.4583	4.48839	.397	1.358	.176	femenino	146	10.6781	4.29584	PD	masculino	93	12.3011	4.77490	.106	-2.771	.006	femenino	143	14.0070	4.51990	RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139	femenino	148	10.0743	4.49049	AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475	femenino	142	11.0634	4.96400																																
EP	masculino	96	11.4583	4.48839	.397	1.358	.176																																																																																
	femenino	146	10.6781	4.29584				PD	masculino	93	12.3011	4.77490	.106	-2.771	.006	femenino	143	14.0070	4.51990	RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139	femenino	148	10.0743	4.49049	AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475	femenino	142	11.0634	4.96400																																												
PD	masculino	93	12.3011	4.77490	.106	-2.771	.006																																																																																
	femenino	143	14.0070	4.51990				RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139	femenino	148	10.0743	4.49049	AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475	femenino	142	11.0634	4.96400																																																								
RS	masculino	93	10.9677	4.63552	.261	1.485	.139																																																																																
	femenino	148	10.0743	4.49049				AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475	femenino	142	11.0634	4.96400																																																																				
AC	masculino	95	11.5158	4.45751	.940	.716	.475																																																																																
	femenino	142	11.0634	4.96400																																																																																			

Leyenda: (SP) Resolución de problemas; (RC) Reestructuración cognitiva; (BAS) Apoyo social; (EE) Expresión; emocional; (EP) Evitación al problema; (PD) Pensamiento desiderativo; (RS) Retirada social; (AC) Autocrítica

5.5 RASGOS DIFERENCIALES DEL ESTUDIANTADO EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO

Se analizaron las variables de estudio a través del ANOVA de un factor, para demostrar si existían diferencias significativas en los niveles educativos de acuerdo con las subescalas de estudio, cuyos resultados se detallan a continuación.

5.5.1 Nivel educativo y aprendizaje autorregulado

Nivel educativo y motivación

Los análisis univariados revelaron efectos estadísticamente significativos del nivel educativo en las subescalas de motivación extrínseca ($F(3,244) = 7.04$; $p = 0.000$); valor de la tarea ($F(3,232) = 4.05$; $p = 0.008$) y gestión del tiempo y ambiente de estudio ($F(3,231) = 3.73$; $p = 0.012$), pertenecientes a los componentes de motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado. Con respecto al componente de Motivación, los análisis univariados (pruebas post hoc) aportaron datos más específicos sobre las diferencias significativas entre los grupos en función del nivel educativo en las subescalas de motivación de metas de orientación extrínseca y valoración de la tarea.

Como se puede observar en la *Figura 9 y Tablas 16 y 17*, el estudiantado va disminuyendo de manera significativa su puntuación en motivación extrínseca a medida que van avanzando los niveles educativos, en concreto, del 2º semestre ($M = 25$) al 7º semestre

(M=23) y del 7º semestre al 9º semestre (M=22). Por su parte, el valor de la tarea disminuye del 2º (M=36.52) al 5º (M=33.45) semestre.

Figura 9 Nivel educativo y motivación

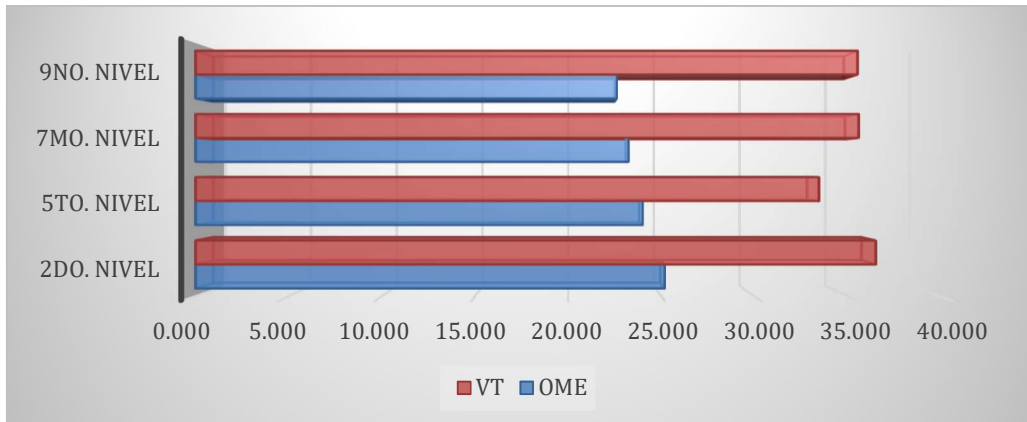


Tabla 16

ANOVA nivel educativo y motivación

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples de motivación por subescala

Variable dependiente	NIVEL	Nivel de relación	Media	Desviación típica	F	Sig.	
OME	T3 de Dunnett	2	5	24.0000	3.48173	7.044	0.242
		2	7	23.2394	3.51919		0.002
		2	9	22.6071	3.85500		0.000
		5	2	25.1831	2.64742		0.242
		5	7	23.2394	3.51919		0.804
		5	9	22.6071	3.85500		0.277
		7	2	25.1831	2.64742		0.002
		7	5	24.0000	3.48173		0.804
		7	9	22.6071	3.85500		0.916
		9	2	25.1831	2.64742		0.000
		9	5	24.0000	3.48173		0.277
		9	7	23.2394	3.51919		0.916

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Leyenda: (OME) Metas de orientación extrínseca

Tabla 17

ANOVA nivel educativo y motivación

**Pruebas post hoc
Comparaciones múltiples de motivación por subescala**

Variable dependiente	NIVEL	Nivel de relación	Media	Desviación típica	F	Sig.	
VT	HSD de Tukey		5	33.4565	5.71433		0.004
		2	7	35.597	4.36258		0.649
			9	35.5283	4.28146		0.643
			2	36.5286	4.48741		0.004
		5	7	35.597	4.36258		0.081
			9	35.5283	4.28146	4.059	0.126
			2	36.5286	4.48741		0.649
		7	5	33.4565	5.71433		0.081
			9	35.5283	4.28146		1.000
			2	36.5286	4.48741		0.643
		9	5	33.4565	5.71433		0.126
			7	35.597	4.36258		1.000

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Leyenda: (VT) Valor de la Tarea

Nivel educativo y estrategias de aprendizaje

Con respecto al componente de Estrategias de Aprendizaje, los análisis univariados (pruebas post hoc) aportaron datos más específicos sobre la mejoría en la subescala referida a la organización del ambiente- tiempo de trabajo y el entorno entre los grupos del 7º (M=36.47) y el 9º (M=40.10) semestre. La *Figura 10* y *Tabla 18* refleja detalladamente estos resultados.

Figura 10 Nivel educativo y estrategia de aprendizaje

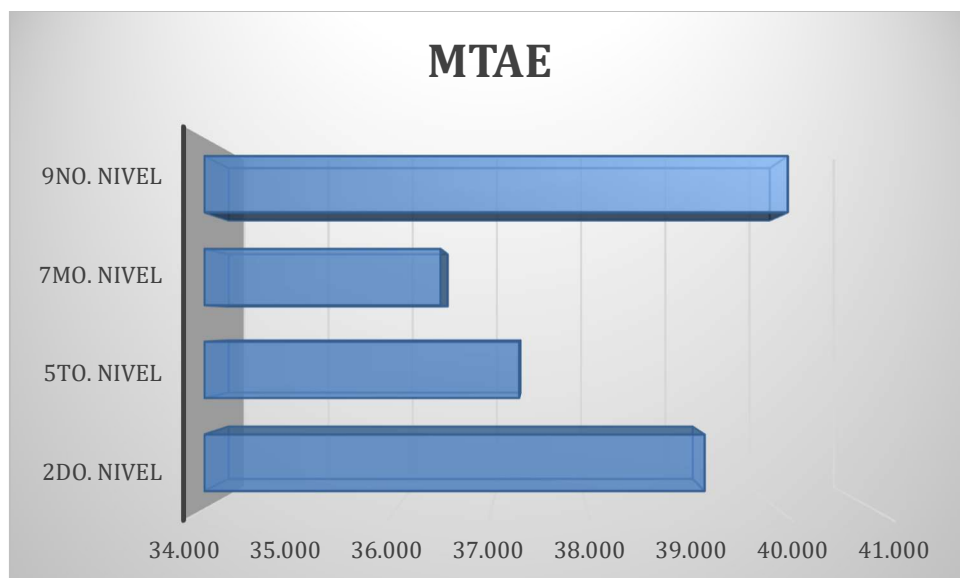


Tabla 18

ANOVA nivel educativo y estrategia de aprendizaje

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples de motivación por subescala

Variable dependiente		NIVEL	Nivel de Relación	Media	SD	F	Sig.
MTAE	HSD	2	5	37.2917	6.21240	3.733	.410
		7		36.4706	6.68808		.075
		9		40.1000	6.28653		.896
	Tukey	5	2	39.2319	7.17460		.410
		7		36.4706	6.68808		.914
		9		40.1000	6.28653		.161
		7	2	39.2319	7.17460		.075
		5		37.2917	6.21240		.914
		9		40.1000	6.28653		.020
		9	2	39.2319	7.17460		.896
		5		37.2917	6.21240		.161
		7		36.4706	6.68808		.020

Leyenda: (MTAE) Manejo de tiempo y ambiente de estudio

5.5.2 Nivel educativo y resolución de problemas

Al analizar la resolución de problemas de acuerdo con el nivel educativo, se utilizó la prueba ANOVA, en los resultados obtenidos se encontraron diferencias entre las subescalas, pero estas no fueron estadísticamente significativas.

Para un mayor detalle, se puede observar en la Figura 11 y *Tabla 19* una tendencia a aumentar la *orientación negativa* en la medida que el estudiantado avanza en los niveles educativos.

Figura 11 Nivel educativo y resolución de problemas

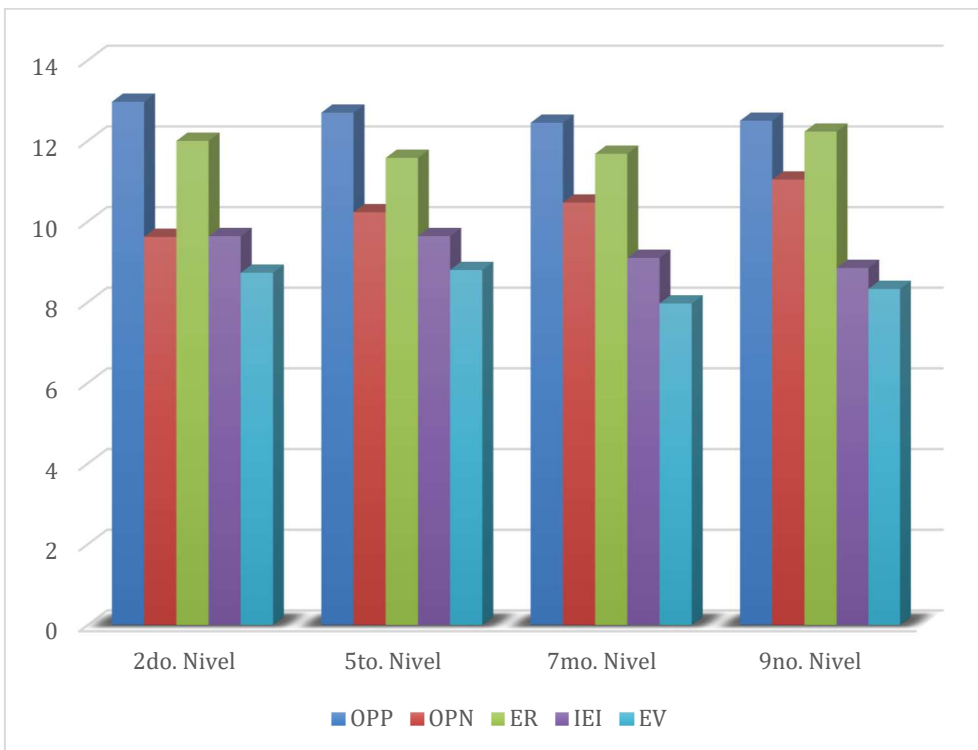


Tabla 19

ANOVA nivel educativo y resolución de problemas

Comparaciones múltiples de resolución de problemas				
Variable dependiente Relación	Nivel	Media	SD	F
OPP	2	12.97	2.467	.571
	5	12.70	2.702	
	7	12.45	2.714	
	9	12.50	2.508	
OPN	2	9.62	4.423	1.054
	5	10.23	4.566	
	7	10.47	4.309	
	9	11.04	4.654	
ER	2	12.00	2.675	.697
	5	11.58	3.163	
	7	11.68	2.483	
	9	12.23	2.622	
IEI	2	9.64	4.498	.417
	5	9.64	4.805	
	7	9.10	4.534	
	9	8.85	5.048	
EV	2	8.73	4.040	.399
	5	8.80	5.364	
	7	7.97	4.546	
	9	8.33	5.250	

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Leyenda: (OPP) Orientación positiva; (ONP) Orientación negativa; (ER) Estilo racional; (EI) Estilo impulsivo; (EV) Estilo evitativo

5.5.3 Nivel educativo y afrontamiento

Los resultados sobre cómo afronta el estudiantado de acuerdo con los niveles educativos, revelaron a través de un análisis univariado que existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala solución de problemas ($F(3,240) = 3.24; p = 0.023$). Las pruebas post hoc proporcionaron datos más específicos como se puede observar en la *Figura 12* y *Tabla 20*, el estudiantado en la

medida que avanza la carrera aumenta su nivel de percepción en la resolución de problemas, es decir que del 2º semestre (M= 14.35) al 5º semestre (M=14.72) y del 7º semestre al 9º semestre (M=16.23).

Figura 12 Nivel educativo y afrontamiento

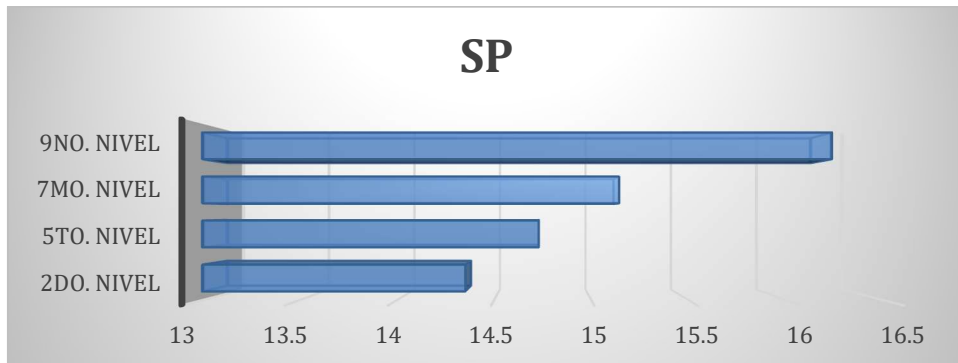


Tabla 20

ANOVA nivel educativo y afrontamiento

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples de afrontamiento por subescala

Variable dependiente	NIVEL	Nivel de relación	Media	SD	F	Sig.
SP	T3 de 2 Dunnett	5	14.7292	4.08286	3.248	.996
		7	15.1429	3.35047		.695
		9	16.2364	2.74175		.007
	5	2	14.3521	3.63750		.996
		7	15.1429	3.3505		.993
		9	16.2364	2.7417		.181
	7	2	14.3521	3.6375		.695
		5	14.72917	4.08286		.993
		9	16.23636	2.74175		.248
	9	2	14.3521	3.6375		.007
		5	14.72917	4.08286		.181
		7	15.14286	3.35047		.248

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Leyenda: (SP) Resolución de problemas

5.6 RASGOS DIFERENCIALES DEL ESTUDIANTADO EN FUNCIÓN DE LA CARRERA

Otro de los objetivos de esta investigación, es el hallar posibles diferencias en relación con la carrera que cursa el estudiantado, para ello se efectuó un análisis aplicando el ANOVA de un factor a las subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje, al igual que a las escalas de resolución de problemas y afrontamiento.

A continuación, se presentan los análisis en cada una de las escalas, de acuerdo con los resultados obtenidos:

5.6.1 Carrera y aprendizaje autorregulado

Al analizar la escala de autorregulación en relación con las carreras, concerniente a las subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje, los análisis univariados revelaron efectos estadísticamente significativos entre las diferentes titulaciones y la subescala de búsqueda de ayuda ($F(3,245) = 3.015; p = 0.031$).

La aplicación de la prueba post hoc, proporcionó datos más específicos de estas diferencias significativas como se detalla en la *Figura 13* y *Tabla 21*. El estudiantado de la carrera de contabilidad ($M=20.73$) con más frecuencia busca ayuda a sus pares de Administración ($M=19$).

Figura 13 Carrera y autorregulación

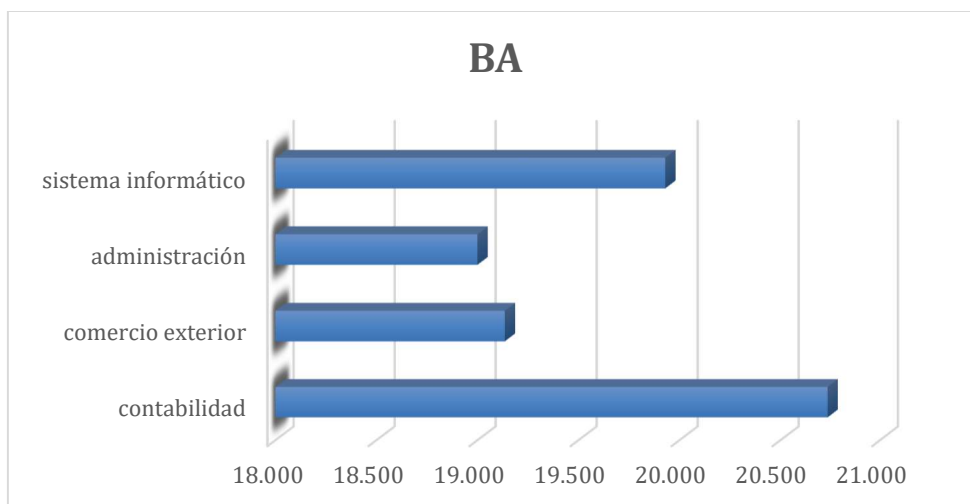


Tabla 21

Carrera y Autorregulación

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples de motivación por subescala

Variable dependiente	NIVEL	Nivel de relación	Media	SD	F	Sig.
BA	HSD de Tukey	contabilidad	19.1356	4.34486	3.0153	.076
		comercio exterior	19.0000	3.75943		.043
		sistema informático	19.9298	3.54491		.623
	Administración	contabilidad	20.7361	3.42317		.076
		comercio exterior	19.0000	3.75943		.997
		sistema informático	19.9298	3.54491		.668
	sistema informático	contabilidad	20.7361	3.42317		.043
		comercio exterior	19.1356	4.34486		.997
		administración	19.0000	3.75943		.539

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Leyenda: (BA) Búsqueda de ayuda

5.6.2 Carrera y resolución de problemas

En igual condiciones se realizaron los análisis entre las diferentes carreras que cursa el estudiantado y la resolución de problemas, los resultados revelaron en el análisis univariado que existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala Orientación Positiva ($F(3,241) = 3.88; p = 0.01$) y en Orientación Negativa ($F(3, 232) = 3.408; p = 0.018$).

Para tener datos más específicos se realizaron las pruebas post hoc como se puede observar en la *Figura 14* y *Tabla 22*, en la que se reflejan los resultados significativos donde el estudiantado de las carreras de Contabilidad ($M = 12.86$) y Comercio Exterior ($M = 13.11$), tienen mayor orientación positiva al problema en relación con los de Administración ($M = 11.70$). En lo correspondiente a la subescala Orientación Negativa, el estudiantado de contabilidad ($M = 11.25$) obtuvo mayor puntuación que el de sistemas informáticos ($M = 8.74$).

Figura 14 Carrera y resolución de problemas

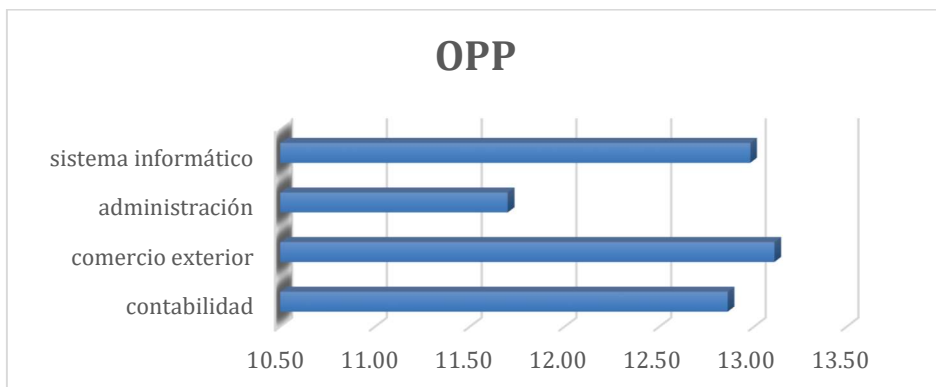


Tabla 22

Resolución de Problemas y tipo de carrera

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples de motivación por subescala

Variable dependiente		NIVEL	Nivel de relación	Media	SD	F	Sig.
OPP	HSD de Tukey	contabilidad	comercio exterior	13.11	2.177	3.881	.948
			administración	11.70	2.702		.049
			sistema informático	12.98	2.629		.993
		comercio exterior	contabilidad	12.86	2.609		.948
			administración	11.70	2.702		.016
			sistema informático	12.98	2.629		.994
	Administración	contabilidad	comercio exterior	12.86	2.609		.049
			administración	13.11	2.177		.016
			sistema informático	12.98	2.629		.035
		sistema informático	contabilidad	12.86	2.609		.993
			comercio exterior	13.11	2.177		.994
			administración	11.70	2.702		.035
OPN	HSD de Tukey	contabilidad	comercio exterior	10.38	4.061	3.408	.689
			Administración	10.60	4.369		.844
			sistema informático	8.74	5.111		.011
		comercio exterior	Contabilidad	11.25	4.090		.689
			Administración	10.60	4.369		.993
			sistema informático	8.74	5.111		.212
	Administración	Contabilidad	comercio exterior	11.25	4.090		.844
			comercio exterior	10.38	4.061		.993
			sistema informático	8.74	5.111		.117
		sistema informático	Contabilidad	11.25	4.090		.011
			comercio exterior	10.38	4.061		.212
			administración	10.60	4.369		.117

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Legenda: (OPP) Orientación positiva; (ONP) Orientación negativa

5.6.3 Carrera y afrontamiento

En lo relacionado al afrontamiento, se obtuvieron diferencias significativas en algunas subescalas, Solución de Problemas ($F(3.240) = 3.619; p = 0.014$), Reestructuración Cognitiva ($F(3.239) =$

3.58; $p = 0.015$) y en Pensamiento Desiderativo ($F(3,232) = 5.605$; $p = 0.001$).

Datos más específicos se pueden observar en la *Figura 15* y *Tabla 23* que luego de aplicar la prueba post hoc, se encontró que los estudiantes de Contabilidad ($M = 15.58$) y Comercio Exterior ($M = 15.51$) tienden a ser más solucionadores de problemas en relación con los de Administración ($M = 13.79$). También se obtuvo que los estudiantes de Contabilidad ($M = 14.84$) ponen en práctica más estrategias cognitivas en sus tareas con relación a los de Administración ($M = 12.70$). Por último, en la subescala pensamiento desiderativo se encontró que el estudiantado de Sistema informático ($M = 12.29$) pone en práctica más estrategias que liberan su tensión en la tarea con relación a los de Administración ($M = 12.06$).

Figura 15 Carrera y afrontamiento

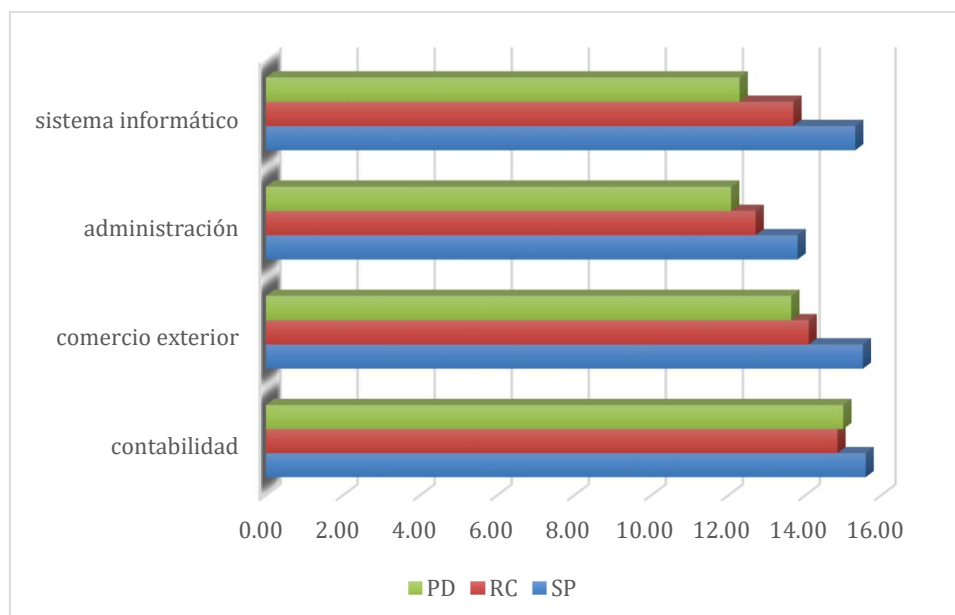


Tabla 23

Correlación Afrontamiento y tipo de carrera

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples de motivación por subescala

Variable dependiente		NIVEL	Nivel de relación	Media	SD	F	Sig.
SP	HSD de Tukey	contabilidad	comercio exterior	15.5172	3.44501	3.619	.999
			Administración	13.7966	3.74525		.018
			sistema informático	15.3148	3.14327		.971
		comercio exterior	Contabilidad	15.5890	3.46344		.999
			Administración	13.7966	3.74525		.038
			sistema informático	15.3148	3.14327		.990
		Administración	Contabilidad	15.5890	3.46344		.018
			comercio exterior	15.5172	3.44501		.038
			sistema informático	15.3148	3.14327		.095
		sistema informático	Contabilidad	15.5890	3.46344		.971
			comercio exterior	15.5172	3.44501		.990
			Administración	13.7966	3.74525		.095
RC	HSD de Tukey	contabilidad	comercio exterior	14.0877	3.74776	3.580	.677
			Administración	12.7049	4.05522		.008
			sistema informático	13.6852	3.46314		.330
		comercio exterior	Contabilidad	14.8451	3.84948		.677
			Administración	12.7049	4.05522		.200
			sistema informático	13.6852	3.46314		.944
		Administración	Contabilidad	14.8451	3.84948		.008
			comercio exterior	14.0877	3.74776		.200
			sistema informático	13.6852	3.46314		.512
		sistema informático	Contabilidad	14.8451	3.84948		.330
			comercio exterior	14.0877	3.74776		.944
			Administración	12.7049	4.05522		.512
PD	HSD de Tukey	contabilidad	comercio exterior	13.6296	4.69161	5.605	.350
			Administración	12.0690	4.56863		.002
			sistema informático	12.2909	4.74799		.006
		comercio exterior	Contabilidad	15.0000	4.27028		.350
			Administración	12.0690	4.56863		.270
			sistema informático	12.2909	4.74799		.419
		Administración	Contabilidad	15.0000	4.27028		.002
			comercio exterior	13.6296	4.69161		.270
			sistema informático	12.2909	4.74799		.994
		sistema informático	Contabilidad	15.0000	4.27028		.006
			comercio exterior	13.6296	4.69161		.419
			Administración	12.0690	4.56863		.994

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Leyenda: (SP) Resolución de problemas; (RC) Reestructuración cognitiva; (PD) Pensamiento desiderativo

5.7 AUTORREGULACIÓN, AFRONTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Con la finalidad de analizar ver en qué medida se relacionan las variables de estudio con el rendimiento, se aplicó la prueba de correlación de Pearson, obteniendo los siguientes resultados.

5.7.1 Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico

En la escala de motivación en relación con las notas del año anterior se encontraron correlaciones significativas, aunque muy bajas en las subescalas valor a la tarea ($p=0.172$) y creencia de autoeficacia ($p=0.168$) como se puede observar en la *Tabla 24* que a la vez se puede comentar que es una correlación débil.

Tabla 24

Correlación entre Motivación y Rendimiento Académico

CORRELACIONES	rendim. año anterior	rendim. semestre anterior
OMI	.051	.074
OME	-.060	-.076
VT	,172*	.119
CC	.037	.029
CA	,168*	.130
AA	-.095	-.066

* $p < .05$, ** $p < .001$

Leyenda: (OMI) Metas de orientación intrínseca; (OME) Metas de orientación extrínseca; (VT) Valoración de la tarea; (CC) Creencias de control del aprendizaje; (CA) Creencias de autoeficacia; (AA) Ansiedad

Al analizar la escala estrategia de aprendizaje con relación al rendimiento académico del año anterior, se encontraron correlaciones siendo débiles en las subescalas manejo de tiempo ambiente y espacio ($p=0.222$) y reestructuración cognitiva ($p=0.292$).

Con relación al semestre anterior, como se observa en la *Tabla 25* fueron las subescalas, autorregulación metacognitiva ($p=0.149$); manejo de tiempo ambiente y espacio ($p=0.225$) y repaso ($p=0.263$).

Tabla 25

Correlación Estrategia de Aprendizaje y Rendimiento Académico

CORRELACIONES	rendim. año anterior	rendim. semestre anterior
ELA	.117	.089
ORG	.107	.116
PC	.004	.008
ARM	.092	,149*
MTAE	,222**	,225**
RE	,292**	,263**
AP	.024	-.019
BA	.066	.113
UER	.098	.128

* $p < .05$, ** $p < .001$

Leyenda: (ELA) Elaboración; (ORG) Organización; (PC) Pensamiento crítico; (ARM) Autorregulación metacognitiva; (MTAE) Manejo de tiempo y ambiente de estudio; (RE) Regulación del esfuerzo; (AP) Aprendizaje por pares; (BA) Búsqueda de ayuda; (UER) Uso de estrategias de repaso

5.7.2 Resolución de problemas y rendimiento académico

La relación entre resolución de problemas y rendimiento académico del año anterior y semestre anterior se puede observar en la *Tabla 26*.

Aparecen correlaciones negativas entre estilo impulsivo y evitativo y las notas del año anterior ($p = -0.16$) y evitativo ($p = -0.209$). Con relación al semestre anterior las subescalas orientación negativa ($p = -.133$); ($p = -.227$) y evitativo ($p = -.246$). Se puede indicar que las correlaciones entre las dimensiones y el rendimiento académico están inversamente relacionadas.

Tabla 26

Correlación entre Resolución de Problemas y Rendimiento Académico

CORRELACIONES	rendim. año anterior	rendim. semestre anterior
OPP	.000	-.019
ONP	-.109	-,133*
ER	.115	.073
EI	-,160*	-,227**
EV	-,209**	-,246**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Leyenda: (OPP) Orientación positiva; (ONP) Orientación negativa; (ER) Estilo racional; (EI) Estilo impulsivo; (EV) Estilo evitativo

5.7.3 Afrontamiento y rendimiento académico

La correlación de Pearson obtenida al relacionar el afrontamiento presenta en la subescala retirada social una correlación negativa débil ($p = -.177$) ($p = -.172$) respectivamente para el año y semestre anterior, además se puede indicar que las

correlaciones entre las dimensiones y el rendimiento académico están inversamente relacionadas como se puede notar en la *Tabla 27*.

Tabla 27

Correlación entre Afrontamiento y Rendimiento Académico

CORRELACIONES	rendim. semestre	
	año anterior	anterior
SP	-.003	.151
RC	.001	.010
BAS	-.068	-.019
EE	-.018	-.027
EP	-.118	-.105
PD	.020	-.052
RS	-,177**	-,172*
AC	-.075	-.096

*p < .05, **p < .001

Leyenda: (SP) Resolución de problemas; (RC) Reestructuración cognitiva; (BAS) Apoyo social; (EE) Expresión; emocional; (EP) Evitación al problema; (PD) Pensamiento desiderativo; (RS) Retirada social; (AC) Autocrítica

5.8 APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU RELACIÓN CON SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y AFRONTAMIENTO

En este apartado se han analizado las variables del estudio con el uso del estadístico Pearson, y se obtuvieron estos resultados.

5.8.1 Correlación aprendizaje autorregulado y solución de problemas

Correlación Motivación y Solución de problemas

Se puede observar en la *Tabla 28* que se presentaron algunas correlaciones y en su mayoría están en nivel bajo y medio. Se presentó correlación entre orientación positiva con metas de orientación intrínseca ($p = .297$); de orientación extrínseca ($p = .171$); valor a la tarea ($p = .302$); creencia de control del aprendizaje ($p = .244$) y creencia de autoeficacia ($p = .324$). En el caso de la subescala orientación negativa al problema tuvo correlaciones con creencia de autoeficacia ($p = .145$) y ansiedad ($p = .427$).

Otra subescala que presentó correlación con todas estrategias de aprendizaje fue el estilo racional, los niveles medios y bajos positivos con orientación a metas intrínsecas ($p = .337$); orientación a metas extrínsecas ($p = .179$); valor a la tarea ($p = .272$); creencia y control ($p = .218$); creencia y autoeficacia ($p = .244$); ansiedad ($p = .133$). Además, se presentaron correlaciones positivas bajas entre el estilo impulsivo y ansiedad ante los exámenes ($p = .208$) y entre el estilo evitativo y la ansiedad ($p = .219$).

Tabla 28

Correlación entre motivación y resolución de problemas

CORRELACIONES	OMI	OME	VT	CC	CA	AA
OPP	.297**	.171**	.302**	.244**	.324**	-.006
OPN	-.075	.050	-.086	.096	-.145*	.427**
ER	.337**	.179**	.272**	.218**	.244**	.133*
EI	-.003	.178**	-.139*	.123	-.062	.208**
EV	-.055	.127	-.129	.072	-.095	.219**

*p < .05, **p < .001

Leyenda: (OPP) Orientación positiva; (OPN) Orientación negativa; (ER) Estilo racional; (EI) Estilo impulsivo; (EV) Estilo evitativo; (OMI) Metas de orientación intrínseca; (OME) Metas de orientación extrínseca; (VT) Valoración de la tarea; (CC) Creencias de control del aprendizaje; (CA) Creencias de autoeficacia; (AA) Ansiedad

Correlación entre estrategias de aprendizaje y solución de problemas

En la solución de problemas los resultados encontrados se presentan en la *Tabla 29* donde dieron correlaciones medias. Las correlaciones positivas fueron las de orientación positiva con elaboración (p = .278); organización (p = .145); pensamiento crítico (p = .307); autorregulación metacognitiva (p = .315); tiempo ambiente y espacio (p = .213); esfuerzo (p = .251) y repaso (p = .164). La subescala orientación negativa hacia los problemas tuvo correlaciones negativas bajas con tiempo ambiente y espacio (p = -.186) y esfuerzo (p = -.311).

La subescala estilo racional tuvo con elaboración ($p = .406$); organización ($p = .338$); pensamiento crítico ($p = .414$); autorregulación metacognitiva ($p = .369$); tiempo ambiente y espacio ($p = .216$); esfuerzo ($p = .236$); aprendizaje entre pares ($p = .152$); búsqueda de ayuda ($p = .132$) y repaso ($p = .225$).

Además de lo antes mencionado, la subescala estilo impulsivo también presentó correlaciones débiles negativas con tiempo ambiente y espacio ($p = -.192$) y esfuerzo ($p = -.312$). Por último, la subescala de estilo evitativo presentó también correlaciones negativas bajas y medias respectivamente con tiempo ambiente y espacio ($p = -.196$) y esfuerzo ($p = -.403$).

Tabla 29

Correlación entre estrategias de aprendizaje y solución de problemas

CORRELACIONES	ELA	ORG	PC	ARM	MTAE	RE	AP	BA	UER
OPP	.278**	.145*	.307**	.315**	.213**	.251**	.094	.116	.164*
OPN	.044	.105	-.010	-.035	-.186**	-.311**	.101	-.016	.103
ER	.406**	.338**	.414**	.369**	.216**	.236**	.152*	.132*	.225**
EI	.069	.007	.046	-.012	-.192**	-.312**	.033	-.079	.047
EV	.101	.013	.095	-.010	-.196**	-.403**	.029	-.102	-.024

* $p < .05$, ** $p < .001$

Leyenda: (OPP) Orientación positiva; (ONP) Orientación negativa; (ER) Estilo racional; (EI) Estilo impulsivo; (EV) Estilo evitativo; (ELA) Elaboración; (ORG) Organización; (PC) Pensamiento crítico; (ARM) Autorregulación metacognitiva; (MTAE) Manejo de tiempo y ambiente de estudio; (RE) Regulación del esfuerzo; (AP) Aprendizaje por pares; (BA) Búsqueda de ayuda; (UER) Uso de estrategias de repaso

5.6.2 Correlación aprendizaje autorregulado y afrontamiento

Correlaciones entre motivación y afrontamiento

Las correlaciones encontradas entre afrontamiento y motivación muestran correlaciones significativas en algunas subescalas como la *Tabla 30* lo demuestra con niveles de correlación positivas bajas. Entre ellas está la orientación a las metas intrínseca con solución de problemas ($p = .275$); reestructuración cognitiva ($p = .261$); expresión emocional ($p = .159$); evitación ($p = .129$) y pensamiento desiderativo ($p = .139$).

En el caso de la orientación a metas extrínsecas hubo correlación con reestructuración cognitiva ($p = .170$); apoyo social ($p = .226$); expresión emocional ($p = .196$) y evitación ($p = .180$). La subescala valor de la tarea se correlacionó con solución de problemas ($p = .200$); reestructuración cognitiva ($p = .187$) y apoyo social ($p = .147$).

Siguiendo con el análisis la subescala creencia de control de aprendizaje se relacionó con todo excepto apoyo social; al respecto con solución de problemas ($p = .246$); reestructuración cognitiva ($p = .265$); expresión emocional ($p = .181$); evitación ($p = .175$); pensamiento desiderativo ($p = .225$); retirada social ($p = .130$) y autocrítica ($p = .268$).

La de creencia de autoeficacia se relacionó con solución de problemas ($p = .273$); reestructuración cognitiva ($p = .223$); apoyo social ($p = .179$) y expresión emocional ($p = .190$). Otra de las subescalas que se relacionó casi con todas las estrategias

motivacionales fue la ansiedad con niveles positivos bajos, con solución de problemas ($p = .152$); reestructuración cognitiva ($p = .146$); expresión emocional ($p = .137$); evitación ($p = .204$); pensamiento desiderativo ($p = .328$); retirada social ($p = .295$) y autocrítica ($p = .167$).

Tabla 30

Correlación entre motivación y afrontamiento

CORRELACIONES	SP	RC	BAS	EE	EP	PD	RS	AC
OMI	.275**	.261**	0.117	.159*	.129*	.139*	0.053	0.102
OME	0.11	.170**	.226**	.196**	.180**	0.118	0.094	0.1
VT	.200**	.187**	.147*	0.129	0.07	0.093	-0.015	0.05
CA	.246**	.265**	0.091	.181**	.175**	.225**	.130*	.268**
CC	.273**	.223**	.179**	.190**	0.104	0.039	0.026	0.031
AA	.152*	.146*	0.067	.137*	.204**	.328**	.295**	.167*

* $p < .05$, ** $p < .001$

Leyenda: (OMI) Metas de orientación intrínseca; (OME) Metas de orientación extrínseca; (VT) Valoración de la tarea; (CC) Creencias de control del aprendizaje; (CA) Creencias de autoeficacia; (AA) Ansiedad; (SP) Resolución de problemas; (RC) Reestructuración cognitiva; (BAS) Apoyo social; (EE) Expresión; emocional; (EP) Evitación al problema; (PD) Pensamiento desiderativo; (RS) Retirada social; (AC) Autocrítica

Correlaciones entre estrategias de aprendizaje y afrontamiento

Las correlaciones encontradas entre afrontamiento y aprendizaje autorregulado muestran diferencias significativas en algunas subescalas como se muestra en la *Tabla 31*. Las correlaciones encontradas fueron elaboración con solución de

problemas ($p = .281$); reestructuración cognitiva ($p = .388$); apoyo social ($p = .193$); expresión emocional ($p = .266$); evitación ($p = .283$); pensamiento desiderativo ($p = .191$); retirada social ($p = .164$) y autocrítica ($p = .194$).

Organización con solución de problemas ($p = .204$); reestructuración cognitiva ($p = .299$); apoyo social ($p = .263$); expresión emocional ($p = .232$); evitación ($p = .218$) y pensamiento desiderativo ($p = .177$).

Pensamiento crítico con solución de problemas ($p = .213$); reestructuración cognitiva ($p = .180$); expresión emocional ($p = .233$); evitación ($p = .205$); pensamiento desiderativo ($p = .155$); retirada social ($p = .181$) y autocrítica ($p = .204$). La subescala autorregulación metacognitiva se correlacionó con solución de problemas ($p = .224$); reestructuración cognitiva ($p = .309$); expresión emocional ($p = .167$) y evitación ($p = .145$).

En este mismo contexto, manejo de tiempo y ambiente de estudio se correlacionó con solución de problemas ($p = .177$); reestructuración cognitiva ($p = .160$) y de forma negativa con retirada social ($p = -.206$). Además, también se encontró relación entre la subescala regulación del esfuerzo y solución de problemas ($p = .177$) de manera positiva, pero con las estrategias evitación ($p = -.182$); retirada social ($p = -.228$) y autocrítica ($p = -.132$) su relación fue invertida.

La subescala Aprendizaje por pares se correlacionó con apoyo social ($p = .230$) y expresión emocional ($p = .198$). La de búsqueda de ayuda se correlacionó con reestructuración cognitiva ($p = .152$); apoyo social ($p = .189$) y expresión emocional ($p = .151$). Por último,

la de uso de estrategias de repaso con reestructuración cognitiva ($p = .207$); expresión emocional ($p = .144$); y pensamiento desiderativo ($p = .166$).

Tabla 31

Correlación entre estrategias de aprendizaje y afrontamiento

CORELACIONES	SP	RC	BAS	EE	EP	PD	RS	AC
ELA	.281**	.388**	.193**	.266**	.283**	.191**	.164*	.194**
ORG	.204**	.299**	.263**	.232**	.218**	.177**	.083	.100
PC	.213**	.180**	.052	.233**	.205**	.153*	.181**	.204**
AMR	.224**	.309**	.079	.167*	.145*	.060	.029	.065
MTAE	.177**	.160*	.082	.104	-.009	-.023	-.206**	-.044
RE	.173**	.091	.063	-.038	-.182**	-.063	-.228**	-.132*
AP	.110	.090	.230**	.198**	.056	.114	.101	.071
BA	.071	.152*	.189**	.151*	-.022	.021	-.110	.030
UER	.120	.207**	.123	.144*	.112	.166*	.047	.078

* $p < .05$, ** $p < .001$

Leyenda: (ELA) Elaboración ; (ORG) Organización; (PC) Pensamiento crítico; (ARM) Autorregulación metacognitiva; (MTAE) Manejo de tiempo y ambiente de estudio; (RE) Regulación del esfuerzo; (AP) Aprendizaje por pares; (BA) Búsqueda de ayuda; (UER) Uso de estrategias de repaso; (SP) Resolución de problemas; (RC) Reestructuración cognitiva; (BAS) Apoyo social; (EE) Expresión; emocional; (EP) Evitación al problema; (PD) Pensamiento desiderativo; (RS) Retirada social; (AC) Autocrítica

Discusión General

Conclusiones

*Limitaciones y Líneas
de Futuro*

6 DISCUSIÓN

6.3 DISCUSIÓN GENERAL

Esta investigación ha pretendido conocer las estrategias de autorregulación que el estudiantado de las carreras administrativas de la PUCESE pone en práctica durante su proceso de aprendizaje, los estilos que utiliza para resolver los problemas universitarios y las estrategias que aplica para afrontarlos. Además, con el fin de tener una información más completa de su comportamiento, se analizó su relación de acuerdo con el género, el rendimiento académico y el nivel que cursa de acuerdo con la titulación que estudia.

Las revisiones teóricas que se han abordado muestran cómo han avanzado las investigaciones en Europa y Centroamérica sobre el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales en el ámbito universitario; no obstante, en Latinoamérica su producción es menor y en Ecuador se han encontrado pocos estudios previos que permitan relacionar con mayor profundidad los resultados.

6.3.1 Instrumentos de medida. Descriptivos y fiabilidad

Para la toma de datos, fue necesario aplicar tres instrumentos validados que han sido aplicados en el contexto universitario y que permitieron contrastar las hipótesis planteadas en esta investigación.

El primer instrumento fue el de Aprendizaje Autorregulado (MSLQ) "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" desarrollado por Paul Pintrich, adaptado por Muñoz Vilches Carmen Gloria (2012), diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales

y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje del estudiantado universitario en una materia/curso (Pintrich et al., 1991).

Este instrumento conformado por dos secciones, *Motivación*, con seis subescalas que valoran las metas y las creencias que tiene el estudiantado para enfrentarse a las tareas y la ansiedad que puede experimentar durante las evaluaciones; y la sección de *estrategias de aprendizaje*, que evalúa nueve subescalas que representa las estrategias cognitivas y metacognitivas que frecuentemente pone en práctica el estudiantado durante su proceso de aprendizaje. Han presentado alphas similares a las de la versión original (Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991), aunque ligeramente inferiores en algunas de las subescalas.

Los descriptivos generales obtenidos en las subescalas de la sección *Motivación* muestran niveles altos, excepto en la subescala de *ansiedad* con niveles medios, que implica a esa sensación de nerviosismo, intranquilidad y preocupación al momento de una evaluación. Estos valores guardan relación con los encontrados por Navea (2015) donde el estudiantado mostró niveles medios de ansiedad para los exámenes. La sección de *estrategias de aprendizaje* tuvo descriptivos medios altos en todas sus subescalas, resultados que coinciden con los obtenidos por Muñoz (2012). El estudiantado sujeto al análisis tiende a autoperibirse como muy autorregulado para llevar a cabo sus tareas académicas.

El segundo instrumento clave en este estudio más amplio fue el de *Inventario de Solución de Problemas Revisado (Social Problem-Solving Inventory-Revised; SPSI-R*, versión española adaptada a los problemas académicos universitario por Calvete y Cardeñoso (2001),

incluye cinco dimensiones propuestas por D´Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares.

La *Orientación Positiva y Negativa* que corresponden a las dimensiones metacognitivas que permiten ver al problema como un desafío o una amenaza; y la *Resolución Racional; Estilo Impulsivo y Evitativo*, que miden desde la forma racional y sistemática para resolver los problemas, hasta las formas precipitada o esquivas para buscar una solución. Los coeficientes de consistencia interna obtenidos fueron adecuados y son similares con las obtenidas en otros estudios (Calvete & Cardeñoso, 2001; Merino, 2012).

Luego de haber aplicado el SPSI-R versión en español, los descriptivos generales obtenidos en las diferentes escalas mostraron niveles medios y altos, excepto para los *estilos impulsivo y evitativo* que presentaron niveles medios bajos, que son similares a los obtenidos en otros estudios (Casari, Anglada & Daher, 2014; Kramp, 2012; Molinero, 2015).

Por último, el tercer instrumento utilizado fue el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) (Coping Strategies Questionnaire), adaptado al español por Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez (2016) compuesto por siete escalas que miden: el afrontamiento activo a través de la *resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones y apoyo social*, y el afrontamiento pasivo, a través de las escalas *evitación al problema, pensamiento desiderativo, autocrítica y retirada social*.

Los coeficientes de consistencia interna obtenidos fueron adecuados en todas sus escalas y se acercaron mucho a los

obtenidos en otras investigaciones (Cano et. al., 2006), en algunas de las escalas los coeficientes obtenidos son más altos.

Los descriptivos muestran en sus medidas, niveles medios y altos en la mayoría de sus escalas, indicando que consideran que afrontan adecuadamente las situaciones que les causan estrés. Estos resultados son superiores a los encontrados en otros estudios (Corral, 2015)

6.3.2 Diferencias en función del género

El primer objetivo de este trabajo fue evaluar las estrategias de autorregulación que los/las estudiantes ponen en práctica durante su proceso de aprendizaje en función del género. La hipótesis de partida sugería que *“El estudiantado tiene rasgos diferenciados para autorregularse, resolver los problemas y afrontarlos en función al género”*.

Aprendizaje Autorregulado

Partiendo del modelo Pintrich, la autorregulación corresponde al control que hace la persona en poner en práctica estrategias que inciden en las acciones, motivaciones, pensamientos y emociones para alcanzar los objetivos académicos (Lamas, 2008; Panadero & Tapia, 2014; Whitebread y Basilio 2012).

Los resultados en esta investigación para la sección *Motivación*, muestran que las alumnas puntúan más alto que los alumnos en las subescalas de *valor de la tarea*, *creencias de autoeficacia* y *ansiedad* ante los exámenes con relación a los hombres, aun cuando estas diferencias no son significativas.

De acuerdo con Torres (2007) estas subescalas forman parte de los motivos que estimulan la voluntad de querer aprender y por ende ser notado su interés por el profesorado. Además, la valoración de las actividades se asocia frecuentemente con un mayor compromiso cognitivo (Pintrich et al., 1991)

A pesar de que en esta investigación estas diferencias no son significativas, otras investigaciones que han explorado diferencias con el género (Martín, Bueno, & Ramírez, 2010; Muñoz, 2012; Ramírez, 2015; Suárez, Anaya y Gómez 2004) sí mostraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en todas las subescalas de la sección de *Motivación* y que estas diferencias en su mayoría son estadísticamente significativas.

Sin embargo, en otras investigaciones, aunque las chicas mantienen puntuaciones más elevadas en algunas subescalas de motivación, son los chicos los que obtienen mayor puntuación en las creencias de autoeficacia (Gasco & Torran, 2014; Soria, 2017)

Con respecto a las subescalas de Estrategias de aprendizaje y en línea con otras investigaciones (Muñoz, 2012; Ramírez, 2015; Suárez, Anaya y Gómez 2004), los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativas más altas que los hombres en *organización*, *regulación del tiempo-entorno de aprendizaje* y *repaso*. Estas diferencias significativas que favorecen

a las chicas en estrategias cognitivas y metacognitivas fueron también encontradas en otros estudios. Dichas investigaciones añaden que estas estrategias cognitivas se enseñan frecuentemente durante la educación básica del estudiantado (Suárez, Anaya, & Gómez, 2004; Torrano & Soria, 2016)

Estos datos ponen de manifiesto que las mujeres tienen un mayor grado de control y regulación en el desarrollo de su aprendizaje tanto a nivel cognitivo como a nivel conductual usando más estrategias autorreguladoras (Martín, Bueno, & Ramírez, 2010; Muñoz, 2012; Navea, 2015; Ramírez, 2015; Rivero & Galarza, 2016; Suárez, Anaya & Gómez 2004).

Luego de este análisis, se puede agregar que hombres y mujeres poseen perfiles diferenciados en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje, ellas ponen en prácticas más estrategias cognitivas, metacognitivas con el uso recursos que ayuden a su aprendizaje.

En otras palabras, las mujeres emplean más que los hombres, estrategias de repetición, transformación y organización de la información que conduce a acciones cognitivas en función a un control previo de elaboración, administran su tiempo y ambiente de estudio, controlan su esfuerzo, aprovechan el aprendizaje con compañeros y buscan ayuda, aun cuando estas diferencias no alcanzaron a ser estadísticamente significativa permite diferenciarlos en las características regulatorias que tienen.

Resolución de Problemas

En cuanto a la diferencia con relación al género, las chicas tuvieron mayor puntuación en la escala de *orientación negativa* a los problemas con relación a los chicos de manera significativa; otra diferencia a favor de ellas es el estilo racional pero no de manera significativa. Se puede indicar que ellas tienden a percibir el problema como una amenaza considerando que es probable que no tenga solución. Otros estudios han obtenido resultados muy similares donde las mujeres experimentan sentimientos de frustración a causa de un problema que consideran que no se puede resolver (Landa, Aguilar, & Salguero, 2008; Moqueta, 2015; Pena, Extremera y Rey, 2011; Rodríguez Rivero, Rabazo, & Naranjo, 2015, Zenteno, y otros, 2011). Es decir, aquellas personas que piensan que tendrán poco éxito en el futuro son más propensas a mostrar una actitud negativa hacia la resolución de problemas, porque ven los problemas como algo que no pueden solucionar, frustrándose con problemas que se le presentan en la vida. Por el contrario, en otros estudios encontraron niveles que favorecen a los hombres en resolución de problemas, como son la autocrítica, evitación y retirada social (Fernández & Polo, 2011).

Afrontamiento

Con relación a las diferencias de género, las chicas tuvieron niveles mayores en las subescalas expresión emocional y pensamiento desiderativo con relación a los chicos. Estos datos son diferentes a los hallazgos encontrados por Farkas (2002) y Hernández (2013) donde no encontraron diferencias significativas en

las estrategias centradas en la emoción. Actuar en situaciones estresantes puede depender de muchos factores. Para Castaño y León (2010) dependerá fundamentalmente de las situaciones en las que esté para poner en práctica estilos que le permitan actuar y pensar lo más estable posible.

Además, también estudios afirman que las chicas utilizan estrategias más adaptativas, pensamiento desiderativo y expresión emocional con relación a los chicos, porque que ellas tienden a compartir sus problemas y a buscar apoyo, por cuanto tienden más a preocuparse por lo que puede pasar en el futuro (González & Martínez, 2014). Otras investigaciones también encontraron que ellas utilizan más estrategias cognitivas de acercamiento; mientras que ellos utilizan estrategias conductuales de evitación (Casari, Anglada, & Daher, 2014).

Asimismo se pueden resaltar los resultados encontrados por otros autores como Cabanach, Fariña, Freire, González y del Mar Ferradás (2013); Baker (2003) y Morán (2005) donde los hombres fueron quienes mostraron tener mayor puntuación en pensamiento positivo poniendo en práctica estrategias de reevaluación positiva y planificación a diferencia de las mujeres y más bien ellas tienden a buscar apoyo social como estrategia para enfrentar las situaciones de estrés, mostrando niveles más altos en expresión emocional y pensamiento desiderativo.

Aunado a esto de acuerdo con Morales, Benítez y Agustín (2013), los chicos recurren a afrontar la situación más que a evadirla, utilizando el afrontamiento activo en mayor medida que el evasivo, también se puede agregar que uno de los momentos donde el

estudiantado ha mostrado sentirse en mayor situación de estrés, es en los períodos de exámenes. En vista de que la mayoría de las investigaciones se han centrado en poblaciones de adolescentes, resulta escasa la medida en estudiantado universitario (Cabanach, Fariña, Freire, González, & del Mar Ferradás, 2013; Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). Por eso este estudio aporta información sobre población universitaria donde se muestran diferencias de cómo actúan en situaciones de estrés

Las mujeres puntuaron más alto en las estrategias de buscar apoyo social, preocuparse, buscar pertenencia y la búsqueda de diversiones relajantes con relación a los hombres (Scafarelli & García, 2010).

Ellas también ante las situaciones que causan estrés, tienden a dejar aflorar sus sentimientos, sus emociones, por ello son más expresivas que los hombres. Ellas, a diferencia de ellos, porque buscan refugio en amigos/as para tratar de creer que la situación cambie por cuanto nunca hubieran querido que esa situación pase. Algunos datos obtenidos son contradictorios con relación a otras investigaciones, por cuanto hay que seguir analizando cómo afronta el estudiantado las demandas del ambiente, especialmente desde que inician la carrera por cuanto requerirán del uso de estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver los problemas que enfrentarán en su proyecto de vida universitaria.

Luego de hacer una revisión de los resultados obtenidos en las tres variables, se puede evidenciar que las chicas y los chicos tienen formas diferentes de autorregularse, resolver los problemas y afrontarlos. Ellos muestran estilos y estrategias propias de acuerdo

con su condición de género para ponerlos en práctica durante su etapa de vida universitaria. En la mayoría de los casos guardan relación con estudios desarrollados en otros espacios más allá de la academia y cotidianidad. Además, en la mayoría de las subescalas valoradas de manera significativas fueron a favor de las chicas con relación a los chicos, excepto en el afrontamiento-desiderativo que puntuaron más los chicos.

6.3.3 Diferencias en función del nivel educativo

El segundo objetivo de este trabajo fue describir las estrategias que los/las estudiantes ponen en práctica al inicio, medio y final de la carrera con relación a la autorregulación, resolución de problemas académicos y afrontamiento. La hipótesis de partida sugería que *“El estudiantado tiene rasgos diferenciales para autorregularse, resolver y afrontar los problemas en función al nivel educativo”*.

Aprendizaje Autorregulado

Con relación a los niveles educativos se puede observar que el estudiantado a medida que avanza la carrera, su *orientación de motivación extrínseca* (OME) se ve disminuida con relación a sus motivadores externos que están ligados a los resultados, este es el caso las evaluaciones y las lecciones. Estos resultados coincidieron con los obtenidos por Granados y Gallegos (2016); Muñoz (2012); Tirado, Santos y Tejero (2013) donde muestran que en la medida que

el estudiantado reduce su (OME), su compromiso por alcanzar la tarea ya no se fundamenta en objetivos de corto alcance sino más bien en el planteamiento de aprendizaje más duraderos.

Asimismo, se han encontrado diferencias en lo que respecta a la *valoración de la tarea*. Los niveles bajan del segundo al quinto semestre de manera significativa, aunque luego vuelven a subir (aunque no de manera estadísticamente significativa) de séptimo a noveno. Estos resultados coinciden con los encontrados por Granados y Gallegos (2016), Muñoz (2012) y Ramírez, (2015), con respecto a las fluctuaciones del estudiantado con respecto a las tareas que ejecutan y la valoración de sus propias actitudes y limitaciones para controlar su desempeño durante la carrera.

Finalmente, los resultados mostraron diferencias en el aprovechamiento del tiempo y el espacio, sobre todo entre el séptimo y el noveno semestre, lo que guarda relación con los resultados de Ramírez (2015) y los constructos que menciona Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) donde afirman que el estudiantado que confía en sus capacidades está más motivado para alcanzar sus metas y para eso se autosupervisa, autoevalúa y responde a los cambios para alcanzar el éxito académico.

Solo han aparecido fluctuaciones en tres de las quince subescalas del MSLQ, lo cual indica que no hay tantos cambios como los supuestamente previsible entre cursos de cara a la mejora en la motivación y las estrategias de aprendizaje del estudiantado a lo largo de su carrera, lo que nos hace plantearnos la efectividad real de los planes de estudio de cara a mejorar esta competencia tan clave en el mundo actual.

Resolución de Problemas

Investigaciones han evidenciado que el estudiantado cuando ingresa a la universidad ya cuenta con algún nivel de destreza en esta competencia de resolución de problemas y que se incrementa ligeramente en la medida que avanzan la carrera (Rodríguez, Rabazo, & Naranjo, 2015)

Luego del análisis, los resultados evidenciaron diferencias no significativas con relación al desarrollo de las competencias de resolución de problemas; no obstante, el estudiantado sí mostró una tendencia a aumentar su *orientación negativa* a medida que avanza la carrera.

Los niveles altos de orientación negativa conllevan a afrontar los problemas con pesimismo, dudando de la capacidad y eficacia para resolverlos lo que limita la intencionalidad de buscar alternativas adecuadas de solución (D'Zurilla y Maydeu-Olivares, 1995). Esta condición es sujeta a atención por cuanto hace referencia a las frustraciones que puede tener el estudiantado ante el intento de resolver un problema y no lograrlo porque cree que no podrá resolverlo conllevando a que producto de esta inseguridad no tome decisiones (Cardeñoso, 2002).

La teoría muestra que los mejores solucionadores de problemas son aquellos que se caracterizan por tener o desarrollar una orientación positiva y estilo racional lo que les permite afrontar los problemas con mayor optimismo y de manera adecuada, por ello su entrenamiento es indispensable para mejorar las habilidades de resolución (Rodríguez Rivero, Rabazo & Naranjo, 2015; Rovella, González, & Solares, 2008).

Al ser las habilidades de solución de problemas competencias adquiridas a lo largo de la vida (Cardeñoso, 2002), su práctica y entrenamiento puede permitir que los niveles de orientación negativa, estilos impulsivos y evitativos se puedan mejorar durante el proceso de estudio del estudiantado en la universidad, por cuanto son habilidades que le ayudarán de manera muy positiva para su desempeño en el ámbito laboral.

Los resultados han mostrado que el estudiantado de las diferentes carreras ya cuenta con capacidades de resolución de problemas adquiridas o desarrolladas en otros espacios, sólo en la escala de orientación negativa se notaron cambios al alta de sus niveles aun cuando estas diferencias no son significativas. Los hallazgos de estas dimensiones coinciden en algunos casos con otros estudios que muestran los cambios actitudinales que experimenta el estudiantado durante su vida universitaria.

Afrontamiento

La evaluación aplicada muestra que el estudiantado en la medida que avanza en la carrera mejora los niveles de algunas subescalas de afrontamiento, específicamente de 2do. A 9no. Estudios muestran que el estudiantado en los primeros niveles utiliza estrategias de evitación, resignación, pensamiento desiderativo y descarga emocional; y a medida que avanza la carrera, sus niveles de ansiedad bajan, utilizando más estrategias de resolución de problemas, acercamiento conductual, aproximación cognitiva, autocrítica, expresión emocional y apoyo social, lo que podría ayudar a usar mejor las estrategias de afrontamiento y disminuir los niveles

de ansiedad (Casari, Anglada & Daher, 2014; Castellanos, Guarnizo & Salamanca, 2011; Fernández, 2006; Hernández, 2013; Martín et. al., 1997; Montaña, 2011; Salgado & Leria, 2018; Sicre & Casaro, 2014).

Los estudios demuestran que el estudiantado pone en práctica diferentes acciones para afrontar las situaciones que causan estrés. Por ello continuamente realizan esfuerzos cognitivos y conductuales para poner en práctica estrategias de acuerdo con las necesidades de la situación (Lazarus, 2000).

6.3.4 Diferencias en función de la carrera

El tercer objetivo planteado ha sido analizar los rasgos diferenciales que tiene el estudiantado con relación a la carrera que estudia. La hipótesis planteada es *“el estudiantado tiene rasgos diferenciales de autorregulación, resolución de problemas y afrontamiento de acuerdo con la carrera que cursa”*.

Aprendizaje Autorregulado

Se han realizado trabajos que muestran que el estudiantado modifica el uso de las estrategias autorreguladoras de acuerdo con la carrera que cursa (Fernández, Suárez, Cerezo, Núñez & Rosário; 2013; García, Sánchez, Riquez, 2016; López M., 2011; Muñoz, 2012; Parrales, 2014). Los resultados de esta investigación evidenciaron que el estudiantado de la carrera de Contabilidad tiene

niveles más altos en tres de las subescalas de *motivación*: las subescalas de *motivación intrínseca*, *valor a la tarea* y *autoeficacia*. Con relación a la escuela de Comercio Exterior las subescalas con puntuaciones más elevadas fueron las de *motivación extrínseca*, *creencia/control* y *ansiedad*. En ambas carreras estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

El estudiantado que pone en práctica características motivacionales tiende a ser más autorregulado, además siente la capacidad de poder resolver los problemas con éxito (Lamas, 2008; Valle A., González, Barca, & Núñez, 1997). Los niveles altos de orientación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia, estarían relacionados con un mayor compromiso cognitivo y autorregulación en el estudiantado (Rinaudo, De la Barrera, & Dono, 2006)

Al evaluar la escala de *estrategias de aprendizaje*, el estudiantado de la carrera de Contabilidad también logró niveles más altos en cinco subescalas; *elaboración*, *tiempo espacio*, *esfuerzo*, *repaso* y *ayuda*, pero de manera significativa la búsqueda de *ayuda* a sus pares de la carrera de Administración. En el caso de la subescala *organización* obtuvo puntuaciones más elevadas el estudiantado de Comercio Exterior y en la de *aprendizaje entre iguales*, el de Sistemas Informáticos.

Existen autores/as que consideran que poner en práctica la estrategia de búsqueda de ayuda, contribuye a que el estudiantado sea más persistente para alcanzar la meta, estará más motivado, se mejorará su orientación hacia el logro, y estará predispuesto a solicitar ayuda a sus compañeros, docentes u otra persona que considere fuente para aclarar dudas puede contribuir a desarrollar su

tarea con éxito (Colmenares & Delgado, 2008; Navea, 2015; Sánchez, 2009).

Es importante tomar en consideración que los mayores niveles de motivación intrínseca y de uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos son favorables en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Lo que además es posible en la medida que el profesorado incentive el aprendizaje entre iguales (Rinaudo, De la Barrera, & Dono, 2006; Navea, 2015).

Resolución de problemas

Con relación a la resolución de problemas, el estudiantado de Contabilidad y Comercio Exterior tiene mayor orientación positiva con relación a los de Administración de Empresas. Desde el punto de vista de algunos autores, esto hace referencia la forma de ver lo problemas desde un punto de vista más optimista, considerando que sí lo podrán resolver, así podrá agotar mayores esfuerzos, persistencia y tolerancia a las frustraciones que puede enfrentarse durante el proceso de resolución (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 1971; Vera & Guerrero, 2003).

Otros afirman que la presencia de niveles altos de orientación positiva puede evitar que el estudiantado enfrente síntomas de ansiedad y depresión, por ello es recomendable su entrenamiento en terapias de solución eficaz de problemas (Berdullas, 2016; Bell y D’Zurilla, 2009).

Otro dato importante obtenido es que el estudiantado de Contabilidad tiene mayor orientación negativa con relación a los de

Sistemas Informáticos. Las titulaciones aun siendo de la misma rama de Ciencias Administrativas, el estudiantado de áreas de las matemáticas exactas cambia la percepción para su resolución. Por tanto, percibe el problema de una manera pesimista y preocupación ante la inseguridad de encontrarle solución (Landa, Aguilar, & Salguero, 2008).

Afrontamiento

Al analizar cómo afronta el estudiantado de acuerdo con la carrera que cursa, se pudo notar que el estudiantado de Contabilidad y Comercio Exterior tienden a presentar de manera significativa características de *solucionadores de problemas* con relación a los de Administración. Tienden a preocuparse más por resolver los problemas haciéndoles frente, y mostrando además mayor dedicación y esfuerzo en querer encontrar soluciones. Hay autores que lo asocian con la forma de aprender y con los rasgos de la personalidad que tiene cada uno donde además también tienden a buscar apoyo social para resolverlos (Morán, 2005; Salgado & Leria, 2018; Scafarelli & García, 2010).

Otro dato relevante y significativo es que los/las estudiantes de Contabilidad ponen en práctica más estrategias de *reestructuración cognitiva* en sus tareas con relación a los de Administración. El estudiantado del área contable se caracteriza por ser más metódico para su revisión por cuanto le permita encontrar alternativas viables de solución y mejorar la tarea y la situación que les causa estrés. Por último, se encontraron también diferencias en la escala *pensamiento desiderativo* donde el estudiantado de Sistemas informáticos pone en

práctica más estrategias que liberan su tensión en la tarea con relación a los de Administración.

El estudiantado que cursa en las diferentes carreras mostró contar con características que lo diferencia para poner en práctica las variables de estudio, no obstante, el estudiantado de la carrera de Contabilidad mostró más características solucionadoras de problemas como el esforzarse para resolverlo haciéndole frente y no dándose por vencida, aun cuando en todos los casos no sean significativas.

6.3.5 Aprendizaje autorregulado, afrontamiento-resolución de problemas y rendimiento académico

El cuarto objetivo planteado, corresponde a: analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado, el afrontamiento-resolución de problemas y el rendimiento académico. La hipótesis planteada es *“existirán correlaciones significativas entre las puntuaciones de las tres variables y el rendimiento académico de acuerdo con la habilidad que utiliza”*.

Esta investigación obtuvo bajas correlaciones en todas las variables que se han utilizado en este estudio. En el caso de las subescalas de *aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico*. El estudiantado a mayor rendimiento académico aumenta el *valor a la tarea*, mejora su *autoeficacia*, *autorregulación metacognitiva*; *tiempo-espacio y esfuerzo*.

De igual forma sucede con las subescalas de *resolución de problemas y afrontamiento*, se pudo encontrar que cuanto mayor es el rendimiento académico del estudiantado menor es su *orientación negativa, impulsividad, evitación y retirada social*, en la medida que el estudiantado tiene un mayor rendimiento académico, disminuye su inseguridad para tomar decisiones; enfrenta los problemas para solucionar de manera menos precipitada; además que tiende a usar menos estrategias desadaptativas al afrontar los problemas.

El estudiantado que está motivado confía en sus capacidades, controla sus acciones, valora la tarea porque tiene interés por aprender y cree en su autoeficacia lo que repercute positivamente en el rendimiento académico activando sus procesos cognitivos, metacognitivos y comportamentales (Lamas, 2008; Navarro, 2003; Monereo, 2001; Pintrich & Groot, 1990; Rosário et al., 2005; Tonconi, 2010; Vived, 2011; Zimmerman et al., 2005; Zimmerman, 2008). En la medida que se practiquen actividades cognitivas, estrategias de control, se planifique y fijen metas al logro, persista el esfuerzo hacia el éxito, tiene muchas posibilidades de lograr un buen rendimiento académico. (Colmenares & Delgado, 2008; Parrales, 2014; Pintrich & Groot, 1990; Sánchez, 2009). Asimismo, en la medida que el estudiantado tiene mayor confianza y relación parental, mejora la creencia en sí mismo y consigue un mejor rendimiento académico en el aula (González-Pianda et al., 2002).

Además, estas acciones conducen a controlar las emociones, evitando distracciones y dedicando tiempo y esfuerzo a la tarea para lograr desarrollarla con éxito (Ávila, Montaña, Jiménez & Burgos, 2014; Gibelli, 2014; Núñez, Solano, González & Rosário, 2006; Torres, 2007). Además, conductas como la solución de problemas,

esforzarse y tener éxito, ayudan a un mejor rendimiento académico (Ávila, Montaña, Jiménez, & Burgos, 2014). Sin embargo, aun cuando nuestros resultados no apoyan toda la teoría previa, algunos de ellos tienen gran similitud a los encontrados por Pintrich (1989) y Pintrich y Groot (1990) donde las estrategias que tuvieron mayor correlación fueron aprovechamiento del tiempo.

Las respuestas de tipo evitativo y escape conllevan a altos niveles de estrés, ansiedad y bajo rendimiento académico, además el estudiantado que se preocupa de su situación académica procura poner en práctica estilos y estrategias de tipo activo. Para (Ávila, Montaña, Jiménez & Burgos, 2014; Colmenares & Delgado, 2008; Kramp, 2012). Aquellos estudiantes que se orientan hacia el logro son más persistentes para llegar a la meta sea a través de la búsqueda de ayuda o por sus propios esfuerzos. Aun cuando no son las relaciones esperadas, no deja de ser relevante su relación con la variable rendimiento académico que siempre es compleja y que da pauta a pensar cómo variarían los resultados si las muestras hubiesen sido tomadas en épocas de examen o en otros niveles formativos educacionales.

El estudiantado en la medida que disminuye los niveles de ansiedad y modifica las estrategias de afrontamiento que pone en práctica en los exámenes, mejora los niveles de eficiencia y rendimiento (Casari, Anglada, & Daher, 2014). Es por ello que el estudiantado previo a los exámenes tiende a presentar niveles más altos de ansiedad y quienes reportan bajo promedio académico corren el riesgo que en su ejecución, reprueben posterguen o abandonen sus estudios (Hernández-Pozo, Coronado, Araújo, & Cerezo, 2008)

De acuerdo con Caballero, Abello y Palacio (2007) el universitario está en muchos casos expuesto al estrés a causa del contexto laboral y educativo, además en la medida que su rendimiento académico baja, también baja su autoeficacia. Sin embargo, para otros (Aldana, Pérez de Roberti, & Rodríguez, 2010; Cornejo & Lucero, 2005; Rodríguez, 2012; Tejedor & García-Valcárcel, 2007; Tinto, 1989) consideran que también influyen aspectos como los antecedentes familiares, educativos, la institución y las características propias del individuo que motivan para alcanzar las metas que conducen a un buen rendimiento académico.

Por otra parte, investigaciones han encontrado que, en épocas de exámenes importantes, la preocupación conduce a poner en práctica la capacidad autorregulatoria al igual que estrategias cognitivas, comportamentales y las orientadas a la preparación (Folkman & Lazarus, 1985; Piomontesi & Heredia, 2011).

El estudiantado en épocas de evaluación pone en práctica estrategias de resolución de problemas de procesamiento cognitivo, planificación y búsqueda de información (Piomontesi & Heredia, 2011). Otro es el caso de Moqueta (2015) encontrando relaciones entre las dimensiones de estrategias cognitivas y metacognitivas, componentes de expectativas como la autoeficacia y la orientación positiva hacia los problemas.

De acuerdo con González & Tourón (1992) un estudiante no solo debe contar con buenas capacidades y estrategias cognitivas para ser competente, debe además estar altamente motivado para desempeñarse con autoeficacia.

En este sentido aun cuando las correlaciones obtenidas son bajas, las investigaciones revisadas muestran que el estudiantado que no afronta los problemas ignorando y evitando enfrentarlos, tiende a obtener deficientes resultados académicos por los altos niveles de estrés que experimente tendiendo por ello a buscar estrategias de escape.

6.3.6 Aprendizaje autorregulado, resolución y afrontamiento de problemas. Interacción entre variables

El sexto objetivo planteado ha sido analizar las correlaciones que existen entre la autorregulación del aprendizaje y la resolución de problemas y afrontamiento. La hipótesis planteada es “existirán relaciones entre las subescalas adaptativas de las tres variables y también entre las desadaptativas”.

En la mayoría de las dimensiones se obtuvieron niveles de correlación bajos entre motivación y solución de problemas, excepto entre la *orientación negativa hacia los problemas y la ansiedad ante los exámenes*. El estudiantado que tiende a percibir los problemas y las tareas desde una perspectiva negativa tiende a desarrollar mayores niveles de ansiedad ante las cosas que le producen estrés.

Esto guarda mucha relación con los planteamientos de algunos autores/as que consideran que las dificultades para resolver los problemas, con frecuencia están acompañadas con cierto grado de ansiedad, experimentando emociones positivas o negativas para adaptarse al entorno (Chávez, 2009; Kramp, 2012; Moqueta, 2015;

Nezu, Wilkins, & Nezu, 2004; Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991; Sarmiento, 2018).

Otro de los resultados obtenidos fue la relación entre la *orientación positiva con las creencias de autoeficacia y el valor a la tarea*. De acuerdo con investigadores/as, un sujeto cuando se autorregula aplica estrategias de planificación, monitorización y evaluación durante su aprendizaje lo que podría hacerle alcanzar niveles mayores de autoeficacia porque producto de su juicio subjetivo pone en práctica sus propias capacidades para lograr con éxito la tarea (Bandura, 1991; Gutiérrez-Braojos & Salmerón-Pérez, 2014; Moqueta, 2015; Vera & Guerrero, 2003)

Los alumnos y alumnas que aplican estrategias de autorregulación de los procesos, resultados y contenidos de aprendizaje, autodirigen sus aprendizajes, planificando, monitorizando y evaluando el proceso y la consecución de objetivos de aprendizaje (Gutiérrez, Salmerón y Muñoz, 2014).

Otro de los resultados hallados fue la relación entre *el estilo racional y la motivación intrínseca*. De acuerdo con autores como Alonso Tapia (1997); Anaya y Anaya (2010); Franco (2015); McKeachie (1991); Montero (2010); Pintrich, Smith, García; Torres (2007) esa predisposición y deseo de alcanzar las metas de aprendizaje con eficacia a largo plazo son promovidas por la motivación intrínseca de la persona por cuanto pone en práctica sus capacidades por interés propio. Y que además funcionan muy bien con la dimensión constructiva dada por el estilo racional para la resolución de problemas, porque le permitirá al estudiantado

adaptarse a los cambios y a producir bienestar psicológico en lo que hace (Berdullas, 2016; Calvete y Cardeñoso, 2001).

Asimismo, otros estudios destacan que al estar el estudiantado autorregulado puede usar de manera más eficaz estrategias para resolver los problemas por la confianza que tienen en sí mismos/as ya que lo implica y compromete en lo que hace para lograr el éxito (Valle., González, Barca & Núñez, 1997).

Otro de los hallazgos correlacionales está dado entre el *estilo racional con elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva*. La puesta en práctica de estas estrategias implica resolver la tarea de manera sistemática para una solución eficaz con la puesta en práctica de estrategia cognitiva que le permita al estudiantado analizar de manera profunda, reflexiva y crítica (Lamas, 2008; Torrano y Soria, 2016). Además, la puesta en práctica de un estilo racional le permitirá al estudiantado poner en práctica su capacidad para identificar el problema, buscarle alternativas de solución en su proceso de aprendizaje de una manera más adaptativa a las soluciones posibles.

Junto a las anteriores, otras subescalas que guardaron relación fueron el *estilo evitativo y regulación del esfuerzo*. Algunos autores señalan el estilo evitador como una dificultad para solucionar los problemas, porque ya sea por su pasividad o búsqueda de que otro enfrente la situación, tienden siempre a evitar dar solución al problema, lo que conduce a no esforzarse. Autores como Berdulla (2016), Kramp (2012) Torrano y Soria (2016) han encontrado que las personas ansiosas y depresivas tienden a poner en práctica un estilo

evitativo, no obstante, en ocasiones sus temores hacen que persista en autocontrolarse dedicando mayor esfuerzo para lograr la tarea.

Las correlaciones entre afrontamiento y motivación tuvieron niveles de correlación positivas bajas en la subescala ansiedad con pensamiento desiderativo y retirada social, el estudiantado al estar ansioso, su excesiva preocupación conlleva a querer pensar que la realidad no sea estresante lo que puede ocasionar que se aísle de las personas que se relaciona diariamente.

Esta situación se puede asociar con el planteamiento de González y Hernández (2009), en su afirmación de que los/as jóvenes en la medida que maduran van aumentando sus estrategias de afrontamiento y su capacidad autorreguladora siendo su primer paso para la toma de conciencia por cuanto al ir afianzando sus conocimientos. Utilizará de manera más acertada sus recursos y reconocerá sus limitaciones factores que le ayudarán para desempeñarse con éxito.

Es importante analizar los procesos de desarrollo emocional que tiene el estudiantado cuando se investiga sobre afrontamiento porque estos involucran la autorregulación emocional ante situaciones estresantes que vive el estudiantado como son las épocas de exámenes y el bajo rendimiento académico que para muchos autores son unas de las experiencias que les causa mayor estrés en su etapa formativa (Ávila, Montaña, Jiménez, & Burgos, 2014; Casari, 2014; Lamas, 2008; González & Hernández, 2009; Sepúlveda, 2015),

Las correlaciones encontradas entre afrontamiento y aprendizaje autorregulado fueron bajas; en concreto, las subescalas

de *elaboración y autorregulación metacognitiva* correlacionaron con *reestructuración cognitiva*. Estas correlaciones sugieren que el estudiantado que reflexione sobre lo que quiere de manera crítica, motivando su propio aprendizaje y modificando estrategias para liberar la situación estresante.

De acuerdo con Gavino (1997); Gibelli (2014); Panadero y Alonso (2014); Pintrich y De Grott (1990) y Valle, González, Barca y Núñez (1996) es necesario que el estudiantado planifique y controle el desarrollo de las metas implicándose cognitiva y estratégicamente para que le facilite modificar las estrategias de acuerdo con la situación que causa estrés.

6.4 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Conclusiones

Estos resultados aportan información relevante de cara al conocimiento de la situación real de las competencias de aprendizaje autorregulado, resolución de problemas y afrontamiento en estudiantes universitarios ecuatorianos con relación al género y el rendimiento académico a lo largo de la carrera de la que se desprenden algunas conclusiones.

De acuerdo con los descriptivos obtenidos, el estudiantado muestra niveles altos en la escala de estrategias motivacionales específicamente en las subescalas de *valor a la tarea* y *autoeficacia* lo que muestra su preocupación por su aprendizaje y por realizar de manera eficaz y oportuna la tarea. Con relación a la escala de estrategias de aprendizaje, el estudiantado obtuvo niveles más altos en *autorregulación metacognitiva* y en manejo de *tiempo ambiente y espacio*, habilidades que favorecen lograr con éxito la tarea controlando los progresos y tomando medidas oportunas que no alteren el objetivo de alcanzarlas de acuerdo con lo programado.

Con relación a la solución de problemas, los descriptivos que tuvieron mayores medias fueron la *orientación positiva* seguida del *estilo racional* y en la subescala de afrontamiento resaltaron la *solución de problemas*, *reestructuración cognitiva*, *apoyo social* y *pensamiento desiderativo*. Todas estas capacidades son fundamentales para que el estudiantado pueda solucionar los

problemas universitarios de una manera menos estresante y adaptativa. Además, que su uso muestra una actitud proactiva para la resolución de los problemas enfrentándolos y adaptándose a los cambios y nuevos eventos que se le presenten para toma la toma de decisiones acertadas con el apoyo de terceros.

Otro aspecto importante fue el uso de las competencias estudiadas y su relación con el género, de lo que se puede concluir que las mujeres sobresalieron en sus puntuaciones con relación a los hombres. Las puntuaciones más elevadas de las mujeres para su motivación en el aprendizaje se reflejaron en las subescalas de creencias de autoeficacia, valor a la tarea y ansiedad aun cuando no son estadísticamente representativas. Sin embargo, en el uso de estrategias de aprendizaje ellas también sobresalieron en el *repaso*, en *organizar* mejor su material de trabajo, además de un mejor manejo del *tiempo, entorno y ambiente* de estudio para desarrollar su aprendizaje de manera significativa.

Con relación a la forma de solucionar los problemas, las chicas mostraron poner en práctica más estrategias desadaptativas, presentaron una tendencia a ver el problema más como una amenaza que como una oportunidad, porque lo afrontan emocionalmente lo que conlleva también a que utilicen estrategias de pensamiento desiderativo.

Por otro lado, se observa una disminución de la motivación extrínseca del estudiantado de las carreras administrativas a medida que avanza su carrera junto con una mejora en la distribución del *tiempo, ambiente y el entorno de aprendizaje* de cara a la ejecución de las tareas entre el 7º y el 9º semestre, habilidades relevantes para

su futuro desempeño laboral. El hecho de que el estudiantado controle mejor sus condiciones de trabajo favorece su aprendizaje.

Al realizar un análisis sobre cómo cambia la orientación y el estilo que utiliza el estudiantado para solucionar los problemas a lo largo de la carrera, se pudo evidenciar que los resultados no fueron estadísticamente significativos, pero no dejan de ser importantes por cuanto éstas son habilidades que se pueden entrenar y desarrollar durante el proceso formativo, interactuando los conocimientos, procedimientos, actitudes y reglas para la búsqueda de alternativas de solución.

En este sentido, es importante mencionar que los ambientes sociales como es el caso de los centros de estudio y las universidades juegan un papel muy importante en la conducta y actitud del estudiantado, por ello se debe promover el entrenamiento de habilidades autorregulatorias durante los procesos formativos por cuanto incidirán en su capacidad de resolver y afrontar los problemas de una manera más adaptativa

Desde otra perspectiva, el estudiantado de la carrera de Contabilidad sobresalió de manera significativa en la *búsqueda de ayuda* a compañeros de otras carreras como son los de Administración para liberar dudas y construir conocimiento durante su aprendizaje.

El estudiantado de las Carreras de Contabilidad y Comercio Exterior mostraron mayor *orientación positiva* al problema con relación a los de Administración, además el estudiantado de Contabilidad también se muestra al momento de resolver los problemas con mayor *orientación negativa* con relación a los de

Sistemas Informáticos. Otro aspecto que resaltar es que el estudiantado de Contabilidad y Comercio Exterior, tienden a caracterizarse por utilizar estrategias más adaptativas de solucionar los problemas con relación a los de las otras carreras de estudio.

Desde el punto de vista del rendimiento, se puede concluir que el estudiantado de acuerdo con rendimiento del semestre anterior muestra mejor actitud al *valor a la tarea*, se *organiza* para su aprendizaje lo que hace que todo el esfuerzo le permita alcanzar sus metas con un grado de eficacia.

Además, se puede observar que su orientación negativa a las metas se ve reducida, además esto puede conllevar a que sea menos impulsivo y evitativo, es muy probable que estos sean causales por las cuales al tener que afrontar las situaciones que le causan tensión tienda evitar escapar de ellas y prefiera asumirlas.

Otro aspecto importante que se analizó fue la correlación que existían entre las subescalas adaptativas y desadaptativas de las variables de estudios, aun cuando sus niveles fueron bajos. Se pudo encontrar que el estudiantado en la medida que percibe el problema como una situación irresoluble, sus niveles de *ansiedad* se aumentan. Es importante destacar que el estudiantado también presentó que en la medida que aumenta su *orientación positiva*, valora el problema como una situación que la puede resolver. Esto permite que tiende a controlar sus acciones y su *creencia de autoeficacia*. También mostró que en la medida que utiliza un *estilo racional* para resolver los problemas, logra mejorar la condición de compromiso para poner en práctica sus capacidades intrínsecas que permiten desarrollarlas.

Además, se debe resaltar que el estudiantado en la medida que utiliza un estilo racional, sus estrategias positivas de elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva mejoran, en lo que contribuyen a que esté predispuesto a buscar alternativas de solución para la resolución de las tareas. Asimismo, el estudiantado mostró que mientras más evita resolver los problemas, regula menos sus esfuerzos al momento de sus tareas.

Para ir concluyendo, se pudo encontrar que el estudiantado que es más ansioso afronta los problemas usando estrategias inadecuadas haciendo que su situación se vuelva más estresante. Por último, en la medida que el estudiantado utiliza estrategias relacionadas con el uso de conocimiento previos, ajusta, controla y reestructura sus acciones cognitivas para afrontar de mejor manera los problemas.

Limitaciones

Una de las posibles limitaciones de este estudio tiene que ver con la muestra. Aunque consiste en una muestra estratificada por niveles educativos que proporciona datos de los diferentes semestres para comparar niveles de aprendizaje autorregulado, resolución de problemas y afrontamiento. Corresponden a una sola universidad lo que no permitiría generalizar estos resultados como la situación de todo universitario.

En este mismo sentido se puede mencionar que al haber considerado como muestra de análisis sólo al estudiantado de las carreras administrativas, no es posible considerar que el estudiantado

de las otras áreas de conocimiento de la universidad como las de salud, educación o medio ambiente, tiendan a utilizar las competencias en un igual o parecido comportamiento.

Además, otra limitación guarda relación con el rendimiento académico, porque solo se lo realizó con las notas y eso pudiese sesgar para que su interpretación sea más amplia al no considerar otras variables que pueden influir en sus calificaciones.

Otro aspecto que resaltar es que, al no ser un estudio longitudinal o una intervención con grupo de control, no es posible evidenciar cambios en los/las alumnas del uso de las habilidades en las diferentes carreras y niveles de estudio.

Además, este estudio tomó como fuente de datos e información sólo la aportación del estudiantado, sesgando el aporte de datos del profesorado y la institución para conocer cuál es la gestión que se realiza para impulsar o desarrollar este tipo de habilidades.

Por último, se considera que otra de las limitaciones que se pueden haber presentado guarda relación con las diferencias individuales que tiene el estudiantado para usar las estrategias de autorregulación, resolver y afrontar sus problemas.

Líneas de Futuro

A un nivel más global, podríamos añadir que es de gran interés seguir desarrollando investigaciones que involucren a los actores que hacen de la educación un proceso efectivo y eficaz que inculca

saberes y habilidades para profesional competente y competitivo para la sociedad.

A partir de los datos obtenidos en esta investigación, se acentúa la necesidad de realizar intervenciones y estudios longitudinales donde evaluar las competencias desde el primer al último semestre de la carrera con la misma muestra, ya que de esta manera se podría evaluar de manera más exacta la evolución del estudiantado a lo largo de su proceso de aprendizaje.

De este modo también pueden estar relacionadas con el rendimiento académico. Para ello se consideraría incluir en el estudio aspectos étnicos y culturales tanto de universidades públicas como privadas del país, así como la diversificación de sus carreras.

Otro aspecto importante para investigar está relacionado con el profesorado para identificar los esfuerzos metodológicos que utiliza para desarrollar en el estudiantado capacidades autorregulatorias y adaptativas en el estudiantado.

Los datos de este estudio podrían ser tomados en consideración tanto en la formación del estudiantado de las carreras administrativas como en el posible diseño y evaluación de programas específicos dirigidos a la mejora del aprendizaje de habilidades interpersonales en las aulas dentro de la universidad y de otras que se puedan añadir al estudio. En sentido de ir cerrando con las posibles líneas a futuro, se sugiere para próximas investigaciones tomar en cuenta otras variables que pueden marcar la diferencia en el uso de las habilidades. Por citar algunas se sugeriría las relacionadas con los rasgos de la personalidad o niveles de autoestima.

7 REFERENCIAS

- Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, D. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(5), 59-66. doi:10.4067/S0718-50062015000500007
- Albarracín, R., Rey, H., & Jaimes, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas en padres de hijos con trastornos del espectro autista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 111-126. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194230899008>
- Aldana, K., Pérez de Roberti, R., & Rodríguez, A. (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Compendium*, 13(24), 5-21.
- Álvarez, S., Inda, M., & Álvarez, M. (2012). El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de investigación en educación*, 23, 76-87.
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 24.
- Anaya, C., & Anaya, A. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia educación*, 25(11), 5-14.

Recuperado el 11 de 01 de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>

Ávila, A., Montaña, G., Jiménez, D., & Burgos, J. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44.

Bados, A., & García-Grau, E. (2014). Resolución de problemas. *Universitat de Barcelona*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>.

Ballester, L., Martí, M., & Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del estudiantado universitario. *revista de ciencias sociales* (27), 1-22.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

Benítez, C. (1996). Reseña de "Desafíos de la universidad contemporánea. Los casos de Alemania, Estados Unidos y América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 249-253.

Berdullas, S. (2016). *Relación entre las habilidades de solución de problemas sociales y los rasgos emocionales negativos de la personalidad: la "tríada emocional negativa" (depresión, ansiedad e ira)*. (Memoria Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/37692/1/T37169.pdf>

- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. CA, US: Academi. En & M. P. R. Pintrich, *In M. Boekaerts* (págs. 417-450). San Diego: Handbook of self-regulation.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology; an international review*, 54(2), 199-231.
- Bojalil J., L. (2008). La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (52), 11-18.
- Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI editores.
- Burks, S., Carpenter, J., Gotte, L., & Rustichini, A. (2008). Cognitive Skills Explain Economic Preferences, Strategic Behavior, and Job Attachment Among Truckers. *IZA Discussion paper*, 47.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & del Mar Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 60, 19-32. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497002>

- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 13(1), 95-100. Recuperado el 18 de Diciembre de 2015, de <http://www.psicothema.com/pdf/419.pdf>
- Cano, F., Rodríguez, L., & García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Esp Psiquiatr*, 35(1), 29-39.
- Cardeñoso, O. (2002). *Evaluación cognitiva en adolescentes víctimas del maltrato*. (Tesis Doctorado). Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Cardeñoso, O. (2012). *Proyecto docente: Psicología de la educación*. Leioa-Erandio.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 209-237.
- Casari, L., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología PUCP*, 32(2), 243-269. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618003>
- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castaño, F., & León, D. B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 245-257.

- Castellanos, M., Guarnizo, C., & Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- CACES. (2018). *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES*. Recuperado el 18 de Agosto de 2018, de <http://www.caces.gob.ec/web/ceaaces/carreras>
- Cerezo, M., & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Chan, E., & León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios maya hablantes. *REDIECH*, 14(7), 91-110.
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., Lòpez, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicòlogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 133-165.
- Chávez, E. (2009). Aportes conceptuales sobre las prácticas sociales en la feria callejera. *Polis (Santiago)*, 8(24), 293-309. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000300014>
- CIE, c. i. (2004). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación 47o reunión de la conferencia internacional de la educación*. Ecuador.

- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 604-613.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Consejo de educación superior. (2010). *Consejo Nacional de Igualdad intergeneracional*. Recuperado el 21 de julio de 2016, de <http://www.igualdad.gob.ec/docman/1965-ley-organica-educacion-superior-loes.html?path=>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Recuperado el 18 de agosto de 2016, de https://www.itb.edu.ec/views/layout/default/docs/instituto/2ade37_Constitucion_Republica_Ecuador.pdf
- Cornejo, M., & Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *AÑO VI*, 12.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, (325), 22-321.
- Corral, M. (2015). Inteligencia emocional, estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en el voluntariado de Cruz Roja: Estudio preliminar para el diseño de acciones formativas. *Universidad de Valencia*.

- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad. Revista de Educación*, 9.
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *UNIVERSITAS. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 233.
- Díaz, A. (2014). La tarea docente en la reforma integral de la educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 639-644.
- Díaz, A., Pérez, M., González, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, XXXIX (157), 87-104. Recuperado el 11 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300087&script=sci_arttext
- Di-Collaredo, C., Aparicio, D., & Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombre y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(2), 125-156.
- D'Zurilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación*, 20(1), 7-43.
- Escotet, M. Á. (2012). *Desafíos de la educación superior en una era de transición*. Recuperado el 2017, de Desafíos de la

educación superior en una era de transición:
<http://www.miguelescotet.com/docs/Escotetdesafios.pdf>

- Esquivias, M. G., & Muria, I. (2003). Solución de Problemas: Estudio evaluativo de tres enfoques pedagógicos en las escuelas mexicanas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 79-95.
- Farkas, C. (2002). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *PSYKHE*, 11(1), 57-68.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado el 07 de 10 de 2017, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fernández, C. (2012). *Afrontar la muerte en ciencias de la salud*. (Tesis Doctoral). Editorial de la Universidad de Almería, Almería.
- Fernández, C., & Polo, M. (2011). Afrontamiento, Estrés y bienestar Psicológico en Estudiantes de Educación social De nuevo ingreso. *Edu Psykhé*, 10(2), 177-192.
- Fernández, E. B., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J., & Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.
- Fernández, F., & Duarte, J. (2013). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería. *Formación Universitaria*, 11.

- Ferrández, R., & Sánchez, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Relieve*, 20(1), 1-20.
- Figueroa, M., Contini, N., Betina, A., Levín, M., & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.
- Fitó, Á., Martínez, M., & Moya, S. (Mayo de 2014). El perfil competencial de los graduados de Administración y Dirección de Empresas en línea: una visión desde el mercado de trabajo. *RUSC*, 15.
- Franco, M. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios*. (Memoria Doctorado, Universidad de Coruña, Coruña). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61916735.pdf>
- Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. E., & Heredia, D. E. (2008). Autorregulación de la Atención, Afrontamiento y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. In XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Gaeta, M. L. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistémica. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 74-81.

- Garcés, R., González, P., & Taucare, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Alteridad*, 11(2), 157-170.
- García, D. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 202-221.
- García, F., & Ilaba, D. (2013). Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes. *Ajayu*, 11(2), 157-172.
- García, Ó. (2016). El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Ripa, M., Sánchez-García, M., & Rísquez, A. (2016). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Identificación de Perfiles para la Orientación de Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(41), 39-57.
- Gasco, J., & Villarroel, J. (2014). La motivación para las matemáticas en la ESO. Un estudio sobre las diferencias en función del curso y del sexo. *Revista didáctica de las matemáticas*, 86, 39-50.
- Gavino, A. (1997). *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Martínez Roca.

- Gibelli, T. I. (2014). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC. Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (13), 82-82.
- Gómez, D. O., & Eugenia, M. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 2, 90-97.
- Gómez, J., Laverde, H., & Díaz, Á. (2016). Tendencias actuales de la educación superior en Colombia. *CIFE*, 24.
- González, D., Tejero, R., & Delgado, S. (2012). Estrategias de afrontamiento en víctimas de mobbing: diferencias entre trabajadores españoles e inmigrantes latinoafricanos y consideraciones clínicas. *Psychologia*, 6(2), 45-57.
- González, J., & Martínez, J. (2014). Estrategias de afrontamiento y personalidad en la adaptación de jóvenes a su práctica deportiva. Diferencia de género. *Euroamericana de ciencias del deporte*, 4(1), 57-62. Obtenido de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/46833/1/239831-838161-1-SM.pdf>
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Tuning Project.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.

- González, M., & Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium:Revista de humanidades*, 15, 327-344.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, N., & Lobato, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordon*, 91-105.
- González, V., Traver, J. A., & García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde la perspectiva ética. *ESE Estudios sobre Educación*, 21, 181-197.
- Granados, H., & Gallegos, F. (2016). Motivación, Aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risalda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 71-90.
- Hamui, L. (2014). *Un modelo evaluación curricular cualitativa*. México: Díaz de Santos.
- Hernández, Y. (2013). *Afrontamiento y agresividad en estudiantes universitarios universidad de los Andes. Mérida-Venezuela*. (Memoria Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14271/66732_Hernandez_Maldonado_Yajaira.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hernández-Pozo, M., Coronado, O., Araújo, V., & Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- Horrutiner, P. (2012). *La universidad latinoamericana contemporánea: retos y desafíos*. La Habana: Universitaria.
- Jauregui, P., Herrero-Fernández, D., & Estévez, A. (2016). Estructura factorial del "Inventario de estrategias de afrontamiento" y su relación con la regulación emocional, ansiedad y depresión. *Psicología Conductual*, 24(2), 319-340.
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Kaztman, R. (2010). *La dimensión espacial de la cohesión social en América Latina. En: Cohesión social en América Latina: una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores*. Santiago: CEPAL, 2010. LC/G. 2420. (LC/G. 2420 ed.). Santiago: CEPAL.
- Kramp, U. (2012). Perfil de resolución de problemas sociales y afrontamiento en ansiosos y depresivos chilenos. *Psicothema*, 24(4), 529-535.
- Lamas, H. (22 de abril de 2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 15-20.
- Landa, J., Aguilar, M., & Salguero, M. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional en la resolución de

problemas sociales: Un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 363-381.

Larruzea, N. (2014). Aprendizaje autorregulado y autodiálogo del estudiantado universitario desde la perspectiva del género. Bilbao: UPV-EHU. Recuperado el 22 de Septiembre de 2017, de <http://www.ehu.eus/documents/2007376/6286944/Nerea-Larruzea-Urkixo.pdf>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). (2010). Recuperado el 23 de Julio de 2016, de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec102es.pdf>

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, 4, 59-76.

López, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencia en género, curso y tipo de titulación. *TESI*, 12(2), 203-233.

Lucero, M., López, B. L., & Molina, A. (2016). Relaciones interpersonales y resolución de problemas sociales en estudiantes universitarios. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 31-33.

- Ludeña, A. (2004). *La formación por competencias laborales*. Lima: CAPLAB. Obtenido de <http://www.caplab.org.pe/descargas/la%20formacion%20por%20competencias%20laborales.pdf>
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 359-378.
- Martín, M., Bueno, J., & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicano. *Aula abierta*, 38(1), 59-70.
- McCombs, B. (1988). *Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies*. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander. New York: Educational psychology.
- Medrano, A. (2015). Los retos de la educación superior: entre la formación académica y la convivencia solidaria. El derecho a una cultura de paz. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 70, 97-112.
- Merino, C. (2012). Forma breve del SPSI-R: Análisis preliminar de su validez interna y confiabilidad. *Terapia psicológica*, 85-90.
- Milkulic, I., & Crespi, M. (2008). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de investigación*, 15, 305-312.

- Ministerio de Educación. (2015). Bachillerato General Unificado. Recuperado el 04 de Agosto de 2016, de <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>
- Miranda, A., Arlandis, P., & Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*, 20(80), 37-52.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En E. Obrador, E. Mir, M. Badia, I. Casanova, E. Bertrán, M. Fecé, & M. Aneas, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (págs. 11-27). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 497-534.
- Montaña, L. A. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año* (Tesis de Pregrado, Universidad Abierta Interamericana., Buenos Aires, Argentina). Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104092.pdf>
- Montero, I., & de Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y

Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 189-196.

Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo*, (9), 19-37.

Montes de Oca Recio, N., & Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Humanidades médicas*, 14(1), 145-159.

Moquete, E. (2015). Aprendizaje Autorregulado y Resolución de Problemas Sociales del estudiantado de Magisterio. Leioa, España.

Moral, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Revista De Pedagogía*, 60(2), 123-137.

Morales, M., Benitez, M., & Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113.

Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Humanidades, Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>

Madrid España. Morán, C., Landero, R., & González, M. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la revisión en español del Brief COPE. *Universidad Psicológica*, 9(2), 543-552.

- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada Crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297.
- Muñoz, C. G. (2012). *Relaciones existentes entre estrategias metacognitivas, motivación y rendimiento académico en los diferentes niveles educativos en estudiantes universitarios chilenos*. (Tesis Doctorado). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mur, N., Iglesias, M., Aguilar, M., Quintana, Y., & Cortés, M. (2010). La formación docente de los profesionales de las Ciencias de la Salud como recurso para la integración docente asistencial e investigativa. *MediSur*, 8(6), 80-82.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 2(33), 153-170.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo, 1 (2), 0. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16.
- Navea, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Memoria Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Anavea/NAVEA_MARTIN_ANA_Tesis.pdf

- Nieves, A., Rodríguez, & Wanda. (2016). Un modelo de educación en clave vygotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de pre-escolares con el currículo "key to learning"* . *revista puertorriqueña de psicología*, 27(2), 334-352.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Plenda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Núñez, J., Solano, P., González, J., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3).
- Ortega, L., & Reyes, O. (2015). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior? *Revista Electrónica Educare*, 25-54.
- Palacio, M., Bueno, J., & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicano. *Aula abierta*, 38(1), 5-70.
- Panadero, E., & Alonso, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
- Pecina, R. (2015). Experiencias del estudiante de enfermería sobre el aprendizaje de competencias profesionales. En F. Santillán, *Proceso e innovaciones en la educación a nivel en Latinoamérica* (págs. 198-207). México: Cenid.
- Peixoto, A. (2008). Reseña de "Saber sobre nuestro saber: un léxico epistemológico para la enseñanza" de Veronique Englebert-

Lecompte, Gérard Fourez Philippe Mathy. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*(30), 1-6.

Pena, G., Extremera, P., & Rey, P. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 69-79. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787007>

Peña, M. (Junio de 2012). Afrontamiento y salud mental en el ámbito de la formación universitaria de enfermería. Universidad de los Andes. Madrid, España.

Peñalosa, E., Landa, P., & Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21.

Pérez, J., & Tejedor, S. (2016). *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.

Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes. Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología*, 25(1), 102-111.

Pintrich, P. (1986). *Motivation and learning strategies interactions with achievements. Presented at the American Educational Research Association Convention*. San Francisco, CA, EE.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.),

Handbook of Self-regulation (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3UU.

Pintrich, P. R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom in M. Maehr & C. Aimes (Eds.). Advances in Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments 6*. Greenwich, CT: Jai Press, Inc.

Pintrich, P. R., & Marx, R. W. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research, 63*(2), 167-199.

Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *Journal of Educational Psychology, 7*(3), 99-107.

Pintrich, P., & Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 33-40*. Obtenido de <https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *CRIPITAL, 1-76*. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Pozo, J., Pérez, M., Domínguez, C., Gómez, M., & Postigo, A. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Aula XXI Santillana.

- PUCESE. (15 de 08 de 2016). *Pontificia Universidad católica del Ecuador Sede Esmeraldas PUCESE*. Obtenido de <http://www.pucese.edu.ec>
- Quiroz, C., Méndez, P., Vega, C., & Soria, R. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: una replicación. *Psicología de la salud, 20*(2), 213-220.
- Ramírez, M. C. (2015). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios. México.
- Reglamento General a la Ley de Educación Superior. (2012). Recuperado el 03 de Septiembre de 2016, de <http://educaciondecalidad.ec/leyes-sistema/nivel-basico-inicial.html>
- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI, 32*(2), 59-80.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología, 19*(1), 107-119.
- Rinaudo, M., De la Barrera, M., & Dono, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción, 9*(22), 1-19.
- Rivero, L., & Galarza, J. (2016). Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de

educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 18-29.

Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *DA - FYL - Educación*, 47(1), 107-120. Obtenido de Depósito académico digital Universidad de Navarra: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21728>

Rodríguez Rivero, E., Rabazo, A., & Naranjo, D. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles educativos*, 18, 50-66.

Rodríguez, E., & Palma, Á. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Revista chilena de ingeniería*, 18(1), 8-14.

Rodríguez, F., Estrada, C., Rodríguez, L., & Bringas, C. (2013). Adaptación del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) a la población penitenciaria de México. *Psychology*, 27(3), 415-423.

Rodríguez, M. (2012). Competencias académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(2), 553-574.

Rojas, P. (2016). Determinación del perfil de competencias del docente universitario, desde la mirada del académico, en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias de los estudiantes en la universidad santo tomas (chile). *Publicaciones y divulgación científica*. Chile: EDITA.

- Rosário, P., Núñez, J., González Pienda, J., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 7(1), 20-30.
- Rosário, P., Pereira, A., Hogemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 2, pp. 781-797.
- Rovella, A., González, M., & Solares, E. (2008). Diferencias de género en ansiedad generalizada. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-032/169>
- Rubio, L. (2015). *Estrategias de afrontamiento: Factores determinantes e impacto sobre el bienestar en la tercera edad*. (Memoria Doctorado, Universidad de Granada, Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41089>.
- Sáiz, M., Montero, E., Bol, A., & Carbonero, M. (2012). Un análisis de competencias para "aprender a aprender" en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270.
- Salgado, R., & Leria, D. (2018). Estrategias de afrontamiento al estrés y síntomas patológicos en universitarios ante un desastre sicionatural de aluvión de barro. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 170-182. doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.8>

- Sánchez, M., & Pirela de Faría, L. (2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Caso: Universidad del Zulia, mención Orientación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 87-113.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2002). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 39-54.
- Sanmartín, J. (2015). La pertinencia en la educación superior. *EÍDOS*, (8), 48-56.
- Santos, B. (2005). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Santos, B. D. S. (2005). *A universidade no século XXI: para uma reIn Educação, Sociedade & Culturas* (23), 137-202. Obtenido de Santos, B. D. S. (2005). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In *Educação, Sociedade & Culturas* (No. 23, pp. 137-202). CIIE/Edições Afrontamento.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: (Vol. 25). Narcea S.A.
- Scafarelli, L., & García, R. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencia Psicológicas*, 4(2), 165-175.
- Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista ciencias de la educación*, 171-190.

- Sepúlveda, A., Carrada, S., & Reyes, I. (2015). Motivación y estrategias de aprendizaje en residentes de pediatría. *Gaceta médica de México*, 151(4), 77-84.
- Sicre, E., & Casaro, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología*, 10(20), 61-72.
- Soto, S., Herrera, N., & Nappa, N. (2013). Aplicación de una estrategia para el aprendizaje de geometría tridimensional usando un recurso educativo abierto. *Iberoamericana*, 1-22.
- Sovero, J. (2015). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Continental*. Obtenido de Repositorio institucional continental: <http://repositorio.continental.edu.pe/handle/123456789/1398>
- Suárez, J., Anaya, D., & Gómez, I. (2004). Diferencia diagnóstica en función del género respecto a la utilización de estrategias autorregulatorias en estudiantes universitarios. *Investigación educativa*, 245-258. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98871/94481>
- Tamayo, A. (2001). La universidad necesaria en el siglo XXI. *Perfiles educativos*, 23(91), 108-110. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000100008&lng=es&tlng=es.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.

- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37.
- Tejedor, F., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71, 1-9. Obtenido de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Tirado, F., Santos, G., & Tejero, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles educativos*.
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(11), 1-45.
- Torbay, Á. M., & Hernández, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: Qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. *Aula abierta*, 78, 1-17.
- Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.

- Torrano, F., & Soria, M. (2016). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Complutense de Educación*, 1027-1042. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/51096/51774>
- Torres Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad* (Digital ed.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Valencia, P., Paz, J., Paredes, E., León, M., Zuñe, C., Falcón, C., . . . Murillo, L. (2017). Evitación experiencial, afrontamiento y ansiedad en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. *Interacciones*, 14.
- Valle, A., González, R., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Valle, A., González, R., Barca, A., & Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 3-34.
- Valle, A., González, R., Barca, A., & Núñez, J. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus

consecuencias motivacionales. *Innovación educativa*, (7), 123-134.

Valle, A., González, R., Núñez, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519.

Vallerand, R. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. New York: Mark P. Zanna.

Vaquero, A., & Gómez, C. (27 de febrero de 2012). *CIAM (Congreso Internacional de Arquitectura Moderna)*. Obtenido de <https://historiaarquusps.files.wordpress.com/2012/02/informe-ciam.pdf>

Vásquez, C., Crespo, M., & Ring, J. (2003). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena, G. Berrios, & P. Fernández, *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (págs. 423-435). Barcelona: Masson.

Vásquez, Ó., Rivera, L., Talamantes, A., & Jiménez, J. (2016). Propiedades psicométricas del Inventario de Solución de Problemas Revisado (SPSI-R) en población mexicana. *Psicología y Salud*, 26(2), 263-271.

Vega, R., & De Armas, R. (2009). Tuning-América Latina y su compatibilidad con el modelo curricular cubano. *Reencuentro*, 54, 73-82.

- Vera, P., & Guerrero, À. (2003). Diferencia en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universidad Psychol*, 2(1), 21-26.
- Vergara, M. (2015). El proceso de reflexión de la práctica docente, un acercamiento metodológico para sistematizar las experiencias educativas. En F. Santillán, *Procesos de innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica* (págs. 70-). México: Cenid AC.
- Villardón, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & Aguilar, C. (2013). La competencia para aprender en la universidad: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 357-374.
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34.
- Zamorano, M. (2014). Evaluación de aspectos motivacionales de alumnos de primero de. Universidad Complutense de Madrid.
- Zenteno, A., Tam, C., Orozco, D., Zárate, C., Suárez, A., Rozas, B., & Soto, C. (2011). Evidencias de validez del Inventario de Resolución de Problemas Sociales: revisado. *Revista de Psicología*, 23(2), 439-440.

- Zimmerman, B. (1 de Septiembre de 1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. (Psycarticles, Ed.) *Journal of Educational Psychology*, 1-23.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005a). Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005b). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 1-21.

8 ANEXOS



Investigación sobre: APRENDIZAJE AUTORREGULADO, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Afrontamiento, Resolución de Problemas y
Rendimiento Académico

cvelasco@pucese.edu.ec

Instrucciones

Esta investigación tiene como objetivo, analizar algunas competencias que se ponen en práctica durante la vida estudiantil universitaria como son la autorregulación en el aprendizaje y la solución-afrontamiento de problemas académicos. Por lo tanto, solicitamos tu colaboración para que respondas las preguntas de este cuadernillo.

Al responder las preguntas de este cuadernillo, no existen respuestas correctas ni incorrectas, lo que solicitamos es que respondas con sinceridad de acuerdo a tu sentir y actuar en los eventos que se presentan durante tu proceso de estudios. Para dar respuesta, no es necesario dedicarle demasiado tiempo, será necesario que respondas de acuerdo a tu primer punto de vista.

Estamos agradecidas por el tiempo que dedicarás a contestar estos cuestionarios, y serán de mucha ayuda para llevar a cabo esta investigación, por lo que te comunicamos que, de estar interesado/a en conocer tus resultados, para saber dónde te sitúas en relación al resto del estudiantado, estaremos gustosas de proporcionártelos cuando hayamos culminado el estudio.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Documento de Información y Consentimiento Informado

Título: Aprendizaje autorregulado, estilos de afrontamiento en la resolución de problemas universitarios y rendimiento académico en estudiantes de ciencias administrativas

Investigadora Principal: Cecilia Velasco Angulo

Contacto: cvelasco@pucese.edu.ec

Directora: Olga Cardeñoso Ramírez

Teléfono: 593995040396

El presente proyecto de tesis doctoral denominado “*Aprendizaje autorregulado, afrontamiento, resolución de problemas universitarios y rendimiento académico en estudiantes de ciencias administrativas*” de la doctoranda Cecilia Velasco Angulo tiene como objetivo conocer el perfil del estudiantado actual de las carreras administrativas, con respecto a sus habilidades de autorregulación en el aprendizaje, afrontamiento y capacidad de resolución de problemas de acuerdo a su rendimiento académico.

La recogida de información se producirá a través de técnicas cuantitativas y estará compuesta de tres cuestionarios; el MSLQ. (Motivated Strategies for Learning) es un cuestionario para evaluar las habilidades implicadas en el aprendizaje autorregulado. El SPSI-R (Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado) sobre habilidades cognitivas de resolución de problemas sociales y el CSI Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Coping Strategies Questionnaire), para identificar las situaciones que les causan problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo estas logran afrontarlos para buscar soluciones.

La toma de información será recogida en papel, y se llevará a cabo en el último cuatrimestre del curso académico 2016-2017. Los grupos a los que se dirige la recogida de información son estudiantes de Ciencias Administrativas de las carreras de: Contabilidad, Administración, Comercio Exterior y Sistemas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas PUCESE.

Tu participación en este estudio es voluntaria y puedes revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para ti. Si decides tomar parte en esta investigación, se entiende que tu participación es altruista y no que recibirás ninguna remuneración por ello. Los datos personales que nos facilitarás para este proyecto de investigación serán tratados con absoluta confidencialidad

de acuerdo con la Ley de Protección de Datos y se utilizarán códigos descriptivos referentes al centro de estudios y género para situar tu perfil dentro de la interpretación de los datos. Además, puedes hacer efectiva la retirada del consentimiento para la utilización de tus datos contactando con la investigadora principal que consta en este documento.

También debes saber que se incluirán en el fichero de la UPV/EHU de referencia "IMP-ADP- Aprendizaje Autorregulado" al que sólo tendrá acceso la Investigadora Principal y su directora de tesis y en ningún caso figurarían datos que te pudieran identificar. Una vez terminado el estudio, se conservarán los datos recabados de manera indefinida, ya que es posible que sean utilizados en investigaciones posteriores en esta línea de investigación y por el mismo equipo investigador.

<input type="checkbox"/> Estoy de acuerdo con la conservación de los datos	<input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo con la conservación de los datos
--	---

Puedes consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la Responsable de Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa-Bizkaia. Para más información sobre Protección de Datos te recomendamos consultar en Internet la siguiente página web: www.ehu.es/babes

Además, con el fin de conocer las diferentes maneras de enfocar el estudio y los procesos subyacentes en relación al desempeño académico del estudiantado, se pedirá la nota media del último semestre académico y del curso anterior.

Finalmente, si colaboras en este proyecto, una vez haya finalizado, tendrás a tu disposición toda la información relativa a los resultados obtenidos en el mismo:

- Deseo ser informado(a) No deseo ser informado(a)

Si estás conforme en participar en este estudio puedes firmar este consentimiento. Ante cualquier duda no dudes en contactar con la investigadora.

Muchas gracias por tu participación

Nombre y apellidos:	Nombre y apellidos:
<hr/> <i>Firma (del/lā) participante</i>	<hr/> <i>Firma de la p̄ersona que ha informado</i>

Fecha y lugar: En _____ a _____ de _____ de _____

DATOS GENERALES

CI: # **Matrícula** **Fecha:**
GÉNERO: Masculino Femenino **Edad:** **Nivel:**
Especialidad: **Madre o Padre** 1 = Sí 2 = No
Año que ingresó a la carrera **Nº de hijos/as:**

FORMACIÓN:

Tipo de Bachillerato: Ciencias Técnico Otros **Cuál:** _____
Trabaja: Medio tiempo Tiempo completo Jornada
Tipo de empresa: Pública Privada Propio
Otras lenguas que habla: Castellano Chapalá Otros **Cuál:** _____
Otras lenguas que escribe: Castellano Chapalá Otros **Cuál:** _____

ASPECTOS ACADÉMICOS GENERALES:

Promedio año anterior: **Promedio del semestre anterior:** **# Asignaturas que recibe:**
Nombre de asignatura con más dificultad: **Nombre de asignatura con menos dificultad:**
Nivel de Dificultad de la carrera: 0 = Muy fácil 1 = Fácil 2 = Normal 3 = Difícil
Tiempo de dedicación a clase por semana: 0= menos de 4h 1= 4 a 12h 2 = 12 a 24h 3=más de 24h
Horas dedicación al estudio después de cada clase: menos de 4h 4 a 8h 8 a 16h más de 16h
Asistencia 0 = Todos los días 1=Falto a veces 2 = Falto a menudo

APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Este cuestionario está compuesto de dos partes, A y B. En la Parte A se pregunta acerca de tu motivación y actitud para la clase y en la Parte B sobre Estrategias de Aprendizaje.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo responde lo más certero posible. Usa la escala que hay debajo de las preguntas y contéstalas. Si crees que te describe muy bien, marca en el número 7; si no te describe tan bien marca en el número 1, pero si te describe más o menos, encuentra un número entre el 1 y el 7 dependiendo de cuál te describa mejor.

1	2	3	4	5	6	7
No me describe						Me describe muy bien

Parte A. Motivación y actitudes

1. En un curso como éste, prefiero material que realmente me rete para así poder aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Si estudio de manera adecuada, seré capaz de aprender el material de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando hago un examen pienso que lo estoy haciendo peor que el resto de los/as estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que seré capaz de aplicar lo que he aprendido este curso a otros cursos.	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que obtendré una excelente calificación en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy seguro/a que puedo entender incluso el material de lectura más difícil de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
7. Obtener una buena calificación es lo más satisfactorio que puedo lograr en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mientras estoy haciendo un examen pienso en las preguntas que no sé responder.	1	2	3	4	5	6	7

9. Si no puedo aprender el material de este curso es mi culpa.	1	2	3	4	5	6	7
10. Es importante para mí aprenderme el material de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
11. Lo más importante para mí ahora es mejorar mi nota media, por lo que mi principal preocupación es obtener una buena calificación.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estoy seguro/a de que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
13. Si puedo, quiero sacar mejores notas que el resto de estudiantes de mi clase.	1	2	3	4	5	6	7
14. Cuando hago un examen pienso en las consecuencias de suspender.	1	2	3	4	5	6	7
15. Estoy seguro/a de que podré entender al profesorado de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
16. En este curso prefiero material que despierte mi curiosidad aunque sea difícil de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17. Estoy muy interesado/a en el contenido de las asignaturas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
18. Si me esfuerzo, seré capaz de entender el material de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tengo un sentimiento de intranquilidad y agobio cuando hago un examen.	1	2	3	4	5	6	7
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las actividades y exámenes de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
21. Espero que me vaya bien el curso.	1	2	3	4	5	6	7
22. Lo más satisfactorio de este curso para mí es intentar entender el contenido lo mejor posible.	1	2	3	4	5	6	7
23. Creo que el material del curso me ayuda a aprender.	1	2	3	4	5	6	7
24. Cuando tengo la oportunidad, elijo actividades que me ayuden aunque no garanticen obtener una buena calificación.	1	2	3	4	5	6	7

25. Si no entiendo el material del curso, es porque no me he esforzado lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
26. Me gustan los temas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
27. Entender los temas de las asignaturas es importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me siento nervioso/a cuando hago un examen.	1	2	3	4	5	6	7
29. Estoy seguro/a de que puedo dominar a la perfección las habilidades que se enseñan este curso.	1	2	3	4	5	6	7
30. Quiero hacerlo bien porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos/as y otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Teniendo en cuenta la dificultad del curso, el profesorado y mis habilidades, creo que me irá bien.	1	2	3	4	5	6	7

Parte B. Estrategias de aprendizaje

32. Cuando estudio las lecturas del curso, subrayo el material para organizar mis ideas.	1	2	3	4	5	6	7
33. Durante las clases, frecuentemente me pierdo puntos importantes por estar pensando en otras cosas.	1	2	3	4	5	6	7
34. Cuando estudio trato de explicar el tema a un compañero/a o amigo/a.	1	2	3	4	5	6	7
35. Normalmente estudio en un lugar en el que me puedo concentrar.	1	2	3	4	5	6	7
36. Cuando leo para el curso, me hago preguntas para que me ayuden a enfocar mi lectura.	1	2	3	4	5	6	7
37. Normalmente me siento tan perezoso/a y aburrido/a cuando estudio, que no termino lo que tenía planeado.	1	2	3	4	5	6	7
38. A menudo, me cuestiono cosas que oigo o leo para decidir si son convincentes.	1	2	3	4	5	6	7

39. Cuando estudio, practico repitiendo la información una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
40. Aunque tengo problemas para aprender el material del curso, intento hacer el trabajo por mi cuenta sin ayuda de nadie.	1	2	3	4	5	6	7
41. Cuando no entiendo bien algo que estoy leyendo, vuelvo hacia atrás e intento aclararme.	1	2	3	4	5	6	7
42. Cuando estudio reviso las lecturas y apuntes para intentar encontrar las ideas más importantes.	1	2	3	4	5	6	7
43. Hago un buen uso de mi tiempo de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
44. Si las lecturas del curso son difíciles de comprender, cambio la manera de leerlas.	1	2	3	4	5	6	7
45. Intento trabajar con otros/as estudiantes para llevar a cabo las tareas.	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuando estudio leo mis apuntes y lecturas una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
47. Cuando nos presentan en clase una teoría, una interpretación o una conclusión intento decidir si hay evidencias que las apoyen.	1	2	3	4	5	6	7
48. Trabajo duro para que el curso me vaya bien, aunque no me guste lo que estamos haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
49. Hago tablas, diagramas o cuadros que me ayuden a organizar la información.	1	2	3	4	5	6	7
50. Cuando estudio, me tomo un tiempo para discutir los temas del curso con los compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5	6	7
51. Uso la información del curso como punto de partida para intentar desarrollar mis propias ideas.	1	2	3	4	5	6	7
52. Me resulta difícil seguir un plan de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
53. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes como las clases, lecturas y las discusiones.	1	2	3	4	5	6	7
54. Antes de estudiar un tema a fondo, lo reviso para ver cómo está organizado.	1	2	3	4	5	6	7

55. Me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que hemos estado viendo en clase.	1	2	3	4	5	6	7
56. Trato de cambiar mi forma de estudio para ajustarme a los requerimientos del curso y el método de enseñanza del profesorado.	1	2	3	4	5	6	7
57. Muchas veces me doy cuenta de que no entiendo lo que he estado leyendo.	1	2	3	4	5	6	7
58. Le pregunto mis dudas al profesor o la profesora para aclararlas.	1	2	3	4	5	6	7
59. Memorizo palabras clave para acordarme de los conceptos vistos en clase.	1	2	3	4	5	6	7
60. Cuando el trabajo del curso es difícil, me doy por vencido/a o estudio solo las partes fáciles.	1	2	3	4	5	6	7
61. Cuando estudio, intento pensar sobre el tema y decidir lo que tengo que aprender en lugar de simplemente leerlo por encima.	1	2	3	4	5	6	7
62. Trato de relacionar las ideas que aparecen en diferentes asignaturas siempre que puedo.	1	2	3	4	5	6	7
63. Cuando estudio, reviso las notas de clase y hago un resumen con los conceptos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
64. Cuando leo trato de relacionar la información nueva con la que ya conozco.	1	2	3	4	5	6	7
65. Tengo un lugar específico para estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
66. Trato de jugar con mis propias ideas, relacionándolas con lo que estoy aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
67. Cuando estudio, escribo breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de los conceptos de clase.	1	2	3	4	5	6	7
68. Cuando no entiendo algún tema del curso, le pido ayuda a algún/a compañero/a.	1	2	3	4	5	6	7
69. Trato de entender el material de las clases estableciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de las clases.	1	2	3	4	5	6	7

70. Me aseguro de llevar al día las lecturas y tareas del curso.	1	2	3	4	5	6	7
71. Cuando leo u oigo una conclusión o comentario pienso en posibles alternativas.	1	2	3	4	5	6	7
72. Hago listas de los conceptos importantes y los memorizo.	1	2	3	4	5	6	7
73. Asisto a clase regularmente.	1	2	3	4	5	6	7
74. Incluso cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes me las arreglo para seguir trabajando hasta que acabo	1	2	3	4	5	6	7
75. Trato de identificar a los/as estudiantes de clase a quienes puedo pedirles ayuda si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
76. Cuando estudio trato de identificar los conceptos que no entiendo muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
77. A menudo me doy cuenta de que no dedico mucho tiempo al curso por hacer otras actividades.	1	2	3	4	5	6	7
78. Cuando estudio me marco metas para planificar mis actividades en cada periodo de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
79. Si no entiendo las notas de clase, me aseguro de solucionarlo después.	1	2	3	4	5	6	7
80. Casi nunca encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.	1	2	3	4	5	6	7
81. Intento aplicar las ideas del curso en otras actividades como discursos o debates.	1	2	3	4	5	6	7

¿Sugerencias?

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS ACADÉMICOS

A continuación, se presentan varios modos de cómo puedes pensar, sentir y actuar cuando afrontas problemas académicos. No nos referimos a los pequeños contratiempos y presiones que resuelves fácilmente cada día. En este cuestionario, entendemos por problema algo importante en tu trayectoria de estudiante universitario, que te preocupa, pero no sabes inmediatamente cómo resolverlo o impedir que te preocupe tanto.

Por favor, lee detenidamente cada frase y elije, entre los números que se te presentan, el que mejor refleje en qué medida cada frase es cierta en tu caso. Responde tal como normalmente piensas, sientes y actúas cuando te encuentras ante problemas importantes en tu vida estudiantil universitaria en el momento actual.

0 = Nada cierto en mi caso 1 = Algo cierto en mi caso 2 = Moderadamente cierto en mi caso 3 = Muy cierto en mi caso 4 = Totalmente cierto en mi caso

1. Siento miedo cuando tengo problemas importantes	0	1	2	3	4
2. Cuando tomo decisiones, no examino con detenimiento todas mis opciones	0	1	2	3	4
3. Me siento inseguro/a cuando tomo decisiones importantes	0	1	2	3	4
4. Cuando mi primer intento para solucionar un problema falla, pienso que si no me rindo, finalmente lo conseguiré	0	1	2	3	4
5. Intento ver mis problemas como retos o desafíos	0	1	2	3	4

6. Espero a ver si un problema desaparece por sí solo antes de intentar resolverlo	0	1	2	3	4
7. Cuando mis primeros intentos para resolver un problema fallan, me siento muy frustrado/a	0	1	2	3	4
8. Dudo que pueda resolver problemas difíciles a pesar de cuánto me esfuerce	0	1	2	3	4
9. Creo que mis problemas se pueden resolver	0	1	2	3	4
10. Hago lo posible para evitar afrontar problemas	0	1	2	3	4
11. Los problemas difíciles me alteran mucho	0	1	2	3	4
12. Cuando tomo decisiones, intento predecir los pros y contras de cada opción	0	1	2	3	4
13. Me gusta afrontar los problemas tan pronto como sea posible	0	1	2	3	4
14. Cuando resuelvo problemas, me quedo con la primera buena idea que se me pasa por la cabeza	0	1	2	3	4
15. Creo que puedo resolver problemas difíciles por mí mismo/ma si me esfuerzo	0	1	2	3	4
16. Cuando tengo un problema, consigo tantos datos sobre él como me sea posible	0	1	2	3	4
17. Pospongo el resolver problemas tanto tiempo como me sea posible	0	1	2	3	4
18. Gasto más tiempo evitando mis problemas que solucionándolos	0	1	2	3	4
19. Antes de intentar resolver un problema, me fijo una meta para saber exactamente a dónde voy	0	1	2	3	4
20. Cuando tomo decisiones, no me tomo el tiempo necesario para pensar en los pros y los contras de cada opción	0	1	2	3	4
21. Después de llevar a cabo una solución, analizo hasta qué punto el problema ha mejorado	0	1	2	3	4
22. Pospongo el resolver problemas hasta que es demasiado tarde para hacer algo al respecto	0	1	2	3	4
23. Cuando resuelvo problemas, pienso en muchas opciones diferentes	0	1	2	3	4
24. Cuando tomo decisiones, hago caso de mi instinto sin pensar qué pasará	0	1	2	3	4
25. Soy demasiado impulsivo/a cuando tomo decisiones	0	1	2	3	4

AFRONTAMIENTO

El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causa problemas a los estudiantes en su vida académica y cómo éstos se enfrentan a estos problemas. Piensa durante unos minutos en un hecho o situación que ha sido muy estresante para ti en el último mes de tu vida estudiantil.

Por estresante entendemos una situación que causa problemas, en este caso, en el área universitaria. La situación puede estar sucediendo ahora o puede haber sucedido ya; y ha afecta/do a tu dedicación y concentración en tus estudios universitarios. Piensa en el problema elegido y responde al siguiente cuestionario, basándote en cómo manejaste esta situación. Lee cada frase y determina el grado en que hiciste lo que cada frase indica en la situación que antes elegiste marcando el número que corresponda:

0: en absoluto; 1: un poco; 2: bastante; 3: mucho; 4: totalmente

1. Luché para resolver el problema	0	1	2	3	4
2. Me culpé a mí mismo/a	0	1	2	3	4
3. Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	0	1	2	3	4
4. Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0	1	2	3	4
5. Encontré a alguien que escuchó mi problema	0	1	2	3	4
6. Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0	1	2	3	4
7. No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0	1	2	3	4
8. Pasé algún tiempo solo/a	0	1	2	3	4
9. Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0	1	2	3	4
10. Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0	1	2	3	4
11. Expresé mis emociones, lo que sentía	0	1	2	3	4

12. Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0	1	2	3	4
13. Hablé con una persona de confianza	0	1	2	3	4
14. Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0	1	2	3	4
15. Traté de olvidar por completo el asunto	0	1	2	3	4
16. Evité estar con gente	0	1	2	3	4
17. Hice frente al problema	0	1	2	3	4
18. Me critiqué por lo ocurrido	0	1	2	3	4
19. Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir	0	1	2	3	4
20. Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0	1	2	3	4
21. Dejé que mis amigos/as me echaran una mano	0	1	2	3	4
22. Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0	1	2	3	4
23. Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	0	1	2	3	4
24. Oculté lo que pensaba y sentía	0	1	2	3	4
25. Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran	0	1	2	3	4
26. Me recriminé por permitir que esto ocurriera	0	1	2	3	4
27. Dejé desahogar mis emociones	0	1	2	3	4
28. Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0	1	2	3	4
29. Pasé algún tiempo con mis amigos/as	0	1	2	3	4
30. Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	0	1	2	3	4
31. Me comporté como si nada hubiera pasado	0	1	2	3	4
32. No dejé que nadie supiera cómo me sentía	0	1	2	3	4
33. Mantuve mi postura y luché por lo que quería	0	1	2	3	4
34. Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	0	1	2	3	4
35. Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	0	1	2	3	4
36. Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	0	1	2	3	4
37. Pedí consejo a un amigo/a o familiar que respeto	0	1	2	3	4
38. Me fijé en el lado bueno de las cosas	0	1	2	3	4
39. Evité pensar o hacer nada	0	1	2	3	4
40. Traté de ocultar mis sentimientos	0	1	2	3	4
41. Me consideré capaz de afrontar la situación	0	1	2	3	4

Anexo 2



IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN
EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA
BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiek in egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau: Cecilia Esther Velasco Angulo andreak, M10_2016_227, honako ikerketa proiektu hau egiteko: "Aprendizaje autorregulado afrontamiento, resolución de problemas universitarios y rendimiento académico de estudiantes de ciencias administrativas"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitu, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arazolozko izanik.
2. Ikerketaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2016ko urriaren 27an egin duen bileran (80/2016akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Olaga Cardeñoso Ramírez
Cecilia Velasco Angulo

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2016ko azaroaren 14an

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS
INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS
MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014,

Ha evaluado la propuesta de la investigadora: Dña. Cecilia Esther Velasco Angulo, M10_2016_227, para la realización del proyecto de investigación: "Aprendizaje autorregulado afrontamiento, resolución de problemas universitarios y rendimiento académico de estudiantes de ciencias administrativas"


Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 27 de octubre de 2016 (acta 80/2016), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de Investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Olaga Cardeñoso Ramírez
Cecilia Velasco Angulo

Lo que firmo en Leioa, a 14 de noviembre de 2016


M^a Jesús Marcos Muñoz
GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaría Técnica del CEISH-UPV/EHU





Aitor Urbina García de Vicuña
Pro-Rector
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas

A U T O R I Z A - A :

La doctoranda **Cecilia Esther Velasco Angulo**, bajo la dirección de Maria Olga Cardenoso Ramírez, con la tesis doctoral denominada: APRENDIZAJE AUTORREGULADO, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UNIVERSITARIOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, a pasar cuestionarios a los alumnos de 2do., 5to., y 9vno., cursos de las titulaciones de Contabilidad y Auditoría, Administración de Empresas, Comercio Exterior y Sistemas y Computación de esta sede universitaria.

Dichas pasaciones se llevarán a cabo por la doctoranda en el Laboratorio de la PUCESE, durante los meses de Octubre y Noviembre, en horario no lectivo y tendrán una duración aproximada de una hora y media.

Así lo hago constar para quién pueda interesar.

Agosto 09, del 2016.

Aitor Urbina García de Vicuña
Pro-rector



PUCESE
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Espejo y Subida a Santa Cruz
Casilla 08-01-0065
Tel. 2 336 612/771 450