

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE 18 A 25 AÑOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE DE VILLAVICENCIO**



LUDIN NATALY GARCÍA BARBOSA
CAROLINA JIMÉNEZ HENAO
CAMILA ANDREA LAMUS ORTÍZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2022

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE 18 A 25 AÑOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE DE VILLAVICENCIO**

LUDIN NATALY GARCÍA BARBOSA

CAROLINA JIMÉNEZ HENAO

CAMILA ANDREA LAMUS ORTÍZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogas

Asesor

PS. MG. JIMMY ALEJANDRO DELGADO CORREA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

VILLAVICENCIO

2022

Autoridades Académicas

P. JOSÉ GABRIEL MESA ANGULO, O.P.

Rector General

P. FRAY EDUARDO GONZÁLEZ GIL, O. P

Vicerrector Académico General

P. JOSÉ ANTONIO BALAGUERA CEPEDA, O.P.

Rector Sede Villavicencio

P. RODRIGO GARCÍA JARA, O.P.

Vicerrector Académico Sede Villavicencio

JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria de División Sede Villavicencio

MG. ANDREA CAROLINA CAÑON SÁNCHEZ

Decana Facultad de Psicología

Nota de aceptación

ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ

Decana de la Facultad de Psicología

JIMMY ALEJANDRO DELGADO CORREA

Director trabajo de grado

WILLIAM GERMAN BENJAMIN FLOREZ MORENO

Jurado

Villavicencio, 08 de abril de 2022

Agradecimientos

A mis padres Carlos García y Ludin Barbosa, mi alma los venera, gracias por su incansable sacrificio. Son ustedes quienes con su inmenso amor me acompañaron en este proceso, son mis raíces y soporte. Aunque no fuera el plan que trazamos y el tiempo tan efímero no nos alcanzó para vivir este resultado juntos y las alas que un día me dieron para verme volar están quebrantadas, hoy en medio de un corazón lleno de aflicción, inundado por la constante pregunta del porqué no están acompañándome; hoy puedo decir que soy por ustedes, aunque en medio de esta travesía que se llevó con ustedes las ganas de continuar, cumplo un sueño, que era más de ustedes que mío, y sé que desde donde están, están felices por ello. Aunque las palabras no me alcancen para agradecerles en medio del dolor, las lágrimas son la fuente por la cual transmito lo que siento al momento de redactar esto para ustedes; el mismo dolor que me permitió crecer en medio de la tempestad. A ustedes debo todo, mi amor es inefable al pensar en ustedes, ¡Mil besos al cielo! A Diego, quien ha sido mi sostén y me ha abrazado en medio del miedo en tiempos de adversidad, a mis hermanas Kate y Johanna por permanecer, por sus muestras de amor y cuidado. Finalmente, a mis amigas Camila, Carolina, Camil y Mafe, gracias por permitirme conocer cada parte de ustedes, por construirnos juntas en medio de este proceso, que me dejó más que una amistad.

NATALY

A mis padres Orlando Jiménez y Martha Henao, han sido la mayor fuente de inspiración a lo largo de todos estos años, admiro su fortaleza, sacrificio y paciencia para forjar la persona que soy. Creo que no existen las palabras suficientes para describir todo el agradecimiento que les tengo, espero hacerlos muy orgullosos siempre, a mi padre aquí en la tierra y a mi madre el ángel máspreciado en el cielo.

CAROLINA

Agradezco a Dios por permitirme sabiduría y orientación, por dar salud a mis seres queridos y a mí durante estos años. A mis padres, Uriel y Esperanza, mi alma y mi corazón viven llenos de amor y profundo agradecimiento por ser mis pilares de vida y los principales promotores de que la etapa de este recorrido hoy pueda culminar, me han enseñado todo lo que soy como persona.

Gracias por su amor incondicional, por ser una voz de aliento para continuar frente a los momentos adversos, por ampliar mi visión y permitirme ser yo misma en este proceso. Son mi punto de fortaleza. A mi hermano Junior, porque ha sido mi soporte y una de mis motivaciones más grandes, por creer en mí y cuidarme cada día. A Nicolás, por su amor, por permitirme ser e impulsarme a crecer juntos, Agradezco a mis amigas Nataly, Carolina, Camil y Mafe porque sin ser iguales, juntas compartimos alegrías y tristezas durante esta etapa, pero sin importar las circunstancias siempre volvíamos a lo que nos unía ¡Nuestro cariño fraternal!

CAMILA

Tabla de Contenido

Resumen	10
Abstract.....	11
Planteamiento y Formulación del Problema.....	12
Justificación	19
Objetivos.....	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos.....	22
Marco Epistemológico y Paradigmático.....	23
Marco Disciplinar	25
Psicología Educativa	25
Estrategias de Afrontamiento	25
Autorregulación Académica.....	29
Autoeficacia.....	32
Orientación a las metas.....	32
Uso de estrategias	33
Autoevaluación.....	33
Marco Multidisciplinar, Interdisciplinar y Transdisciplinar.....	35
Las EA y la AA Desde la Biología	35
Las EA y la AA en la Pedagogía.....	37
Las EA y la AA en la Antropología	39
Marco Institucional	41
Marco Normativo y Legal	42

Antecedentes Investigativos	44
Investigaciones Internacionales Relacionadas con la AA	44
Investigaciones de Latinoamérica relacionadas con la AA	48
Investigaciones de Colombia relacionadas con la AA	52
Investigaciones internacionales relacionadas con las EA	53
Investigaciones de Latinoamérica relacionadas con las EA	59
Investigaciones de Colombia relacionadas con las EA	64
Método	66
Diseño	66
Participantes	66
Criterios de inclusión	67
Criterios de exclusión	67
Instrumentos	67
Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M)	67
Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA)	68
Procedimiento	70
Fase de Solicitud	70
Fase de Aplicación	70
Fase de Análisis de Datos	70
Fase de Divulgación de los Resultados	71
Hipótesis	72
Hipótesis de Trabajo	72
Hipótesis Nula	72
Consideraciones Éticas	73

Resultados	75
Análisis Descriptivo	75
Análisis de Correlación	82
Discusión	84
Conclusiones	87
Aportes, Limitaciones y Sugerencias	89
Aportes	89
Limitaciones	90
Sugerencias.....	90
Referencias	92
Anexos	110
Anexo A. Consentimiento Informado	110

Lista de Tablas

Tabla 1. Escala de estrategias de Coping Modificada (ECC-M).....	68
Tabla 2. Dimensiones e ítems de la EAA	69
Tabla 3. Resultados según media frente al límite superior e inferior por factor de la EEC-M.....	75
Tabla 4. Resultados por dimensión de la EAA.....	81

Resumen

El objetivo de la investigación es determinar la relación entre las Estrategias de Afrontamiento (EA) y la Autorregulación Académica (AA) en 216 estudiantes de psicología de 18 a 25 años de la Universidad Santo Tomas Sede de Villavicencio. La metodología es de tipo cuantitativo, no experimental con alcance descriptivo y correlacional, con corte transversal; los instrumentos son la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) y la Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA). Los resultados indican que no existe una correlación estadísticamente significativa entre las EA y la AA desde una comprensión global de las puntuaciones ($p = .137$); sin embargo, existen correlaciones positivas significativas entre el factor de Solución de Problemas y la dimensión de Autoeficacia ($r = .276^{**}$ $p = 0,000$), Orientación a las Metas ($r = .297^{**}$ $p = 0,000$), Uso de Estrategias ($r = .252^{**}$ $p = 0,000$) y Autoevaluación ($r = .212^{**}$ $p = 0,002$). Así como en el factor de Búsqueda de Apoyo Profesional con la dimensión de Uso de Estrategias ($r = .141^{*}$ $p = .038$). En el factor de Reevaluación Positiva con la dimensión de Autoeficacia ($r = .210^{**}$ $p = .002$), Orientación a las Metas ($r = .190^{**}$ $p = .005$), Uso de Estrategias y Autoevaluación ($r = .136^{*}$ $p = .047$). Y correlaciones negativas significativas, entre el factor Expresión de la Dificultad de Afrontamiento con la dimensión de Autoeficacia ($r = -.155^{*}$ $p = 0,022$); y el factor de Espera con las dimensiones de Autoeficacia ($r = -.136^{*}$ $p = .045$) y Orientación a las Metas ($r = .150^{*}$ $p = .028$).

Palabras Clave: Estrategias de afrontamiento, autorregulación académica, estudiantes universitarios

Abstract

The objective of the research is to determine the relationship between Coping Strategies (EA) and Academic Self-Regulation (AA) in 216 psychology students between the ages of 18 and 25 at the Universidad Santo Tomas Sede de Villavicencio. The methodology is of a quantitative, non-experimental type with a descriptive and correlational scope, with a cross section; the instruments are the Modified Coping Strategies Scale (EEC-M) and the Self-regulated Learning Scale (EAA). The results indicate that there is no statistically significant correlation between EA and AA from a global understanding of the scores ($p = .137$); However, there are significant positive correlations between the Problem Solving factor and the Self-efficacy dimension ($r = .276$ ** $p = 0.000$), Goal Orientation ($r = .297$ ** $p = 0.000$), Use of Strategies ($r = .252$ ** $p = 0.000$) and Self-evaluation ($r = .212$ ** $p = 0.002$). As well as in the Search for Professional Support factor with the Use of Strategies dimension ($r = .141$ * $p = .038$). In the Positive Reevaluation factor with the Self-efficacy dimension ($r = .210$ ** $p = .002$), Goal Orientation ($r = .190$ ** $p = .005$), Use of Strategies and Self-evaluation ($r = .136$ * $p = .047$). And significant negative correlations between the Expression factor of Coping Difficulty with the Self-efficacy dimension ($r = -.155$ * $p = 0.022$); and the Waiting factor with the dimensions of Self-efficacy ($r = -.136$ * $p = .045$) and Goal Orientation ($r = .150$ * $p = .028$).

Keywords: Coping strategies, academic self-regulation, university students, covid 19.

Planteamiento y Formulación del Problema

A lo largo de la vida, las personas crean y apropian distintas formas de relacionamiento que funcionan como modelo para el desarrollo y aprendizaje de la persona, debido a la acumulación de diversas experiencias de dominio que determinan y modifican su posterior comportamiento. De esta manera, los individuos aprenden diversas estrategias para responder a las demandas que emergen del ambiente, involucrando tres canales de respuesta: cognitivo verbal, fisiológico y motor, conjugando la construcción del aprendizaje de forma recíproca con el contexto. Así, el individuo no es un ser estático ni ajeno a lo que le ocurre, sino que decide sobre esto y lo transforma, siendo protagonista en tanto medida para dar cabida a retos académicos y de sociedad (García, Fonseca & Concha, 2015).

Uno de los escenarios para aprender cómo afrontar distintas situaciones es el ámbito educativo, donde las personas negocian entre sí, resuelven conflictos y enfrentan crisis. El estudiante adquiere un aprendizaje de su medio a la vez que ejerce autoobservación y autorregistro al regular su propia conducta, permitiendo que la autoconciencia se potencie y las estrategias usadas tengan mayor control y apropiamiento (Schunk y Zimmerman, 2011); como sucede en el uso de *estrategias de afrontamiento* (En adelante EA), dado que se incorpora un patrón de reacción a las demandas ambientales de una manera emocional y funcional para dar cabida a una forma de resolver los problemas.

De tal manera, el escenario educativo es determinante para la vida del adulto, influyendo en el bienestar percibido, el rol que se ejerza como ciudadano y posteriormente para el éxito profesional, dado que allí el estudiante debe movilizar estrategias que den una respuesta inmediata a las demandas y presiones del contexto académico. Las EA para Lazarus y Folkman (1986) son “esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes a los recursos del individuo” (p.141).

En este caso, el papel del estudiante como aprendiz en el escenario educativo entra en un proceso de aprendizaje por niveles, cada uno planteado para dar respuesta a retos consecutivos y secuenciales, donde el desarrollo individual influye en la percepción de dificultad en el aprendizaje y por ende en el desempeño. García (2011) resalta la necesidad de potencializar las capacidades

individuales, dado que, si existe fortalecimiento en sí mismo, aumenta la autonomía y el dominio de conocimiento, transformando en un rol activo la formación educativa al apropiarse capacidades y estrategias que permitan al estudiante autogestionarse y responsabilizarse de sus tareas.

Sin embargo, pese a estas comprensiones el Sistema Educativo Colombiano continúa ejecutándose bajo un modelo tradicional predominante, en el que el rendimiento académico es la puerta de entrada para medir las capacidades del alumno, Humanez (2021) refleja la decadencia que se ha presentado en el desempeño del Sistema Educativo Colombiano y Peruano con los resultados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE de la prueba PISA, evidenciando la persistente dificultad para la construcción de actores reguladores del propio ejercicio educativo, incongruencia en los componentes del sistema de educación y ausencia de control del estado sobre el mismo al regular y garantizar una gestión óptima a las necesidades que surgen del territorio.

Durante el año 2018, El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos en su última medición, dejó en evidencia el bajo rendimiento en los estudiantes de Colombia, enfatizando la desigualdad que prevalece en las condiciones socioeconómicas, donde los alumnos con ventajas socioeconómicas superan aquellos desfavorecidos; un 3% de los estudiantes favorecidos económicamente y un porcentaje insignificante del alumnado desfavorecido se sitúan con mayor rendimiento en lectura en PISA 2018; en todos los países de la OCDE, de media, los estudiantes favorecidos económicamente tuvieron un 17% y 3% de la población desfavorecida tuvo el mejor rendimiento en lectura (OCDE, 2019).

Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría (2017) coinciden en que el logro académico de los universitarios, en gran parte, se ve influenciado por variables socioeconómicas que se desprenden del entorno en el que se han desarrollado a lo largo de su vida; si bien no es un único factor determinante, se convierte en una carga junto con otros factores del entorno que contrarrestan el desempeño académico de la población.

Por tanto, el rol del estudiante en la mayoría de los casos se enmarca en adquirir un rol pasivo o un aspecto cognitivo del proceso, de esperar siempre la orden de qué debe hacer para iniciar el ejercicio de aprender, manteniéndose por situaciones en que se elige una decisión sobre otra que está sugerida previamente por alguien superior o con un rol, siendo otros los actores que

planifican el ejercicio del alumno, presentando una escasa revisión del propio proceso educativo, siendo únicamente un receptor y reproductor de lo enseñado (Vergara & Cuentas, 2015). En la actualidad, no se debe desconocer la necesidad de aplicar didácticas funcionales contemporáneas a la enseñanza universitaria; aunque existen situaciones en las que el modelo tradicional se acomoda a las temáticas tratadas dentro del contexto educativo; se debe priorizar que los alumnos sean los actores y constructores principales del propio conocimiento (Legarda-López, 2021).

El tener dominio de liderazgo por parte del estudiante, trae consigo un rol activo en la posibilidad de elegir estrategias que permitan solucionar problemas latentes en el entorno educativo y, por ende, predecir resultados positivos y exitosos (Riquelme-Castañeda y Pedraja-Rejas, 2019).

Así mismo, es factible reconocer la influencia generada por la cultura llanera que desde el nacimiento de su historia incorpora la violencia y el rol patriarcal como sello de cultura, de manera directa e indirecta se reproducen patrones en las familias y en las descendencias de las mismas, donde si bien las generaciones actuales no viven directamente la experiencia, sus antepasados sí y por tanto sus progenitores la incorporan, viéndose reflejada en los estilos parentales (Torres, Reyes, Ortega & Garduño, 2015).

Las dinámicas familiares llaneras integran la comunicación asimétrica como patrón común de su cotidianidad, García y Méndez (2017) en su estudio acerca de la violencia de género en los departamentos del Meta, evidenciaron que los municipios con mayor número de casos son Acacias 30,34%, Villavicencio 29,06%, Castilla la Nueva 5,8%, Granada con 4,97%, Vistahermosa 3,57%, Restrepo 2,49%, San Carlos de Guaroa 2,04%, Puerto Gaitán 1,98%, San Martín 1,85% y Puerto López con 1,78%; por lo anterior, se encontró que usualmente madres e hijos se enmarcan en posiciones de subordinación respecto al padre, lo que redundo en una cultura patriarcal, refuerza el ser pasivos y el desarrollo de estados de frustración e incertidumbre, aspecto que se traslada al escenario educativo, ya que se asume de igual manera un rol de inactividad por parte del estudiante.

Por tal razón, ante las diversas demandas contextuales sobre cambios y diferencias individuales de los estudiantes, se abre campo a una nueva manera de considerar el rol del estudiante, replantear la pedagogía empleada en nuevas estrategias para dar apertura a formas de apropiación del conocimiento así como la búsqueda de moldear la educación a dicha pluralidad en la que el aprendiz pase de ser alguien pasivo, a ser alguien activo que actúa en el ambiente,

moldeador, gestor, autónomo, planificador, regulado emocionalmente y quien posea el control de sus pensamientos y conductas para así obtener las competencias propias de la disciplina que se estudia, con base en lo anterior se opta por una visión socio cognitiva del aprendizaje tal como lo describen Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda (2017), quien señala que desde esta comprensión, la persona crea distintas respuestas desde su metacognición en donde se evalúa y retroalimenta constantemente a sí mismo, de tal manera que logra organizar sus conductas y estrategias de respuesta de acuerdo con el contexto en el que se encuentra.

Además de lo anterior, Gloria (2007) menciona que en el entorno universitario se vive un proceso de enseñar y aprender en el que sus actores, docente - estudiante se equiparan en temáticas propias del escenario educativo, siendo fundamental la unión y armonía en las necesidades que se surgen de cada individuo, validando diversos factores externos que contribuyen en la generación de cambios en dicho proceso, como lo son saberes teóricos previos y/o culturales en cada uno.

De tal manera, durante el proceso de inmersión a la educación, es relevante reconocer que el conocimiento que se adquiere durante la formación académica no siempre debe estar medido por el rendimiento académico de los estudiantes, pues existen cualidades individuales que permiten visibilizar las capacidades de movilización y decisión del propio proceso académico. Investigaciones como las de Morosanova y Fomina (2017); Covarrubias-Apablaza et al. (2019); Inzunza, Márquez y Pérez (2020); Robles (2020) reconocen la AA como un factor influyente en la consecución del logro de los exámenes académicos así como en la disminución de variables individuales como la ansiedad, siendo la AA un elemento indispensable, pues los estudiantes controlan y monitorizan su aprendizaje para el alcance de las metas académicas, que a su vez repercuten en el éxito académico como en la adquisición de conocimiento.

Se entiende que el bajo rendimiento académico, es un factor de riesgo entre los múltiples causales que funcionan como posibles determinantes de la deserción estudiantil, en Colombia la deserción académica es una condición que alerta en el panorama de la educación, dado que es considerado el segundo país en América Latina que presenta las mayores tasas de estudiantes retirados en semestres iniciales, los que permanecen en programas universitarios son apenas el 27% de la población estudiantil que inicia un pregrado según Ferreyra et al. (2017), situación que toma relevancia, al reconocer que los alumnos no realizan un uso apropiado de los recursos de su propia

cognición como la AA, ausencia de EA adecuadas al momento de hacer frente a las demandas, resaltando aquellas que se manifiestan en el desarrollo del ciclo vital de la transición de la adolescencia a la adultez; si bien existe diferencia en lo biológico, se despliega la carga social que conlleva el iniciar una nueva etapa, con aumento de responsabilidades, modificación en los pensamientos, hábitos comportamentales, contextuales y por tanto, un cambio en la funcionalidad de lo cotidiano.

Estudios como los de Meza, De la Rosa, Rivera y Gonzales (2018); Inzunza, Márquez y Pérez (2020) evidencian que, a mayor edad, se presenta mejor manejo y uso de estrategias de AA, así como que, a mayor AA, mayor rendimiento académico. Sin embargo, esto no siempre se da en la población, Zambrano, Díaz, Pérez y Rojas (2020) reconocen que no siempre existe aplicación de las estrategias de AA en el proceso educativo.

Es por esto que se comprende que los estudiantes que no planifican su ejercicio de aprendizaje con estrategias como analizar la tarea y establecer objetivos, que no gestionan el autocontrol mediante la monitorización y el autorregistro organizando su tiempo y finalmente la autorreflexión de su proceso como la percepción personal propia, influye en las atribuciones nulas de éxito o fracaso, repercutiendo en el uso de EA las cuales pueden verse reguladas desde un aspecto emocional y de tal manera no logren el equilibrio inmediato. Gaeta y Martín (2009) abordan desde una comprensión teórica, la utilidad que puede existir en el estudio del proceso de afrontamiento del estrés en población adolescente en contexto escolar junto con el uso de estrategias de AA, dando validación a los cambios que surgen en una etapa catalogada como estresante.

Por otro lado, se identifica entonces la existencia de estudios de AA empleados en procesos de educación superior Berridi y Martínez (2017) estudian la conexión en las estrategias de AA con desempeño académico bajo modalidad virtual; consideran esta variable importante para obtener logros académicos, no obstante, no se evidencia correlación con rendimiento académico, sin embargo, se reconoce la figura del estudiante como principal conductor del proceso.

Un estudio realizado en Lima, Perú identifica que existe una relación significativa en la incidencia de la autorregulación del aprendizaje sobre el rendimiento académico, el hacer uso de habilidades o EA en el área académica se relaciona positivamente con la autorregulación académica del contexto educativo y el desempeño del mismo (Muñoz, 2022; Agüero, 2018).

En Chile Castro, Suárez y Rivera (2021) consideran que el aprendizaje universitario, especialmente en pandemia, requiere mayor compromiso en las estrategias de autorregulación que se decidan elegir durante el proceso educativo, las EA que mayor empleabilidad tienen en época de pandemia son aquellas relacionadas a la búsqueda de apoyo social entre compañeros y trabajo cooperativo, BAS; seguido del Uso de Estrategias, propio de la AA, donde se planifica y organiza el ejercicio de aprendizaje; otra que se usa en menor medida, es la EA relacionada al apoyo y supervisión que presta el docente al estudiante, BAP; la motivación de la autorregulación la menos empleada, lo que evidencia la importancia de potencializar el dominio de estrategias para una mayor propiedad en la autorregulación. Añadido a esto, la participación de los estudiantes se ha asociado más al rendimiento académico, a la autoeficacia académica, y a la motivación académica (Fernández-Rio et al., 2017; Covarrubias-Apablaza et al., 2019; Sun & Wang, 2020; Luna & Álvarez, 2020; Robles, 2020; Cerezo et al., 2018).

En lo que respecta a la variable EA, Gorozabel y García (2020); Andreo, Salvador y Orteso (2020) mostraron interés por asociarla con bienestar psicológico, ansiedad y resiliencia en población universitaria, siendo entonces las EA un elemento fundamental que podría potencializar la intervención de los estudiantes frente a los problemas o demandas generadas por su entorno; adicionalmente, Narváez, Obando-Guerrero, Hernández-Ordoñez y De la Cruz-Gordon (2021) en su estudio con población egresada de psicología clínica y Cerquera, Matajira y Peña (2020) con población adulta joven víctima del conflicto armado, conectan en los resultados, al identificar que una de las EA menos utilizada es la relacionada con búsqueda de apoyo profesional y espera.

Sin embargo, se manifiesta como primera instancia que no se ha encontrado relación entre las variables de AA y EA, y de tal manera se intenta explicar cómo los comportamientos de cada variable pueden correlacionarse, al entender que la AA implica que hay un apartado afectivo que está vinculado con el proceso de aprendizaje, reflejado especialmente en cómo los estudiantes canalizan situaciones demandantes de sus experiencias académicas y estas a su vez vienen a retroalimentar el ejercicio de autorregularse y el no reconocer la funcionalidad de las EA disminuye la posibilidad de generar resultados positivos.

El modelo cíclico de Zimmerman, cubre en gran medida aspectos cognitivos, comportamentales y motivacionales del estudiante puesto que ha estudiado en profundidad las

diversas teorías sobre la AA, identificando pro y contras para finalmente poder llevar a cabo un modelo en el que se tenga en cuenta los procesos individuales del alumno, así mismo propone aquellos puntos en los que se debe hacer énfasis e intervenir para que los alumnos mejoren su AA en el aula (Panadeiro & Tapias, 2014). Sin embargo, teóricamente el modelo de Zimmerman no ha sido utilizado a gran cabalidad en comparación con otras teorías, por lo que resulta pertinente llevar a cabo un estudio sobre las EA y la AA, que además son constructos que en conjunto se han estudiado en muy pocas ocasiones, siendo estos parte fundamental del proceso formativo académico para las instituciones que promueven la educación superior.

Además, se comprende que la Universidad Santo Tomás, fomenta el desarrollo de una formación integral en los estudiantes, brindando los recursos necesarios en cuanto a docencia, tecnologías, cultura, investigación y proyección social que permitan al estudiante aprender a aprender y con ello la gestión de las emociones (Universidad Santo Tomás, 2020).

Por consiguiente, el presente trabajo de grado está en la línea de investigación “currículo y formación del psicólogo” puesto que, toma como objeto de estudio la conducta humana desde una comprensión social, psicológica y biológica en el contexto de la formación profesional. Dicho esto, su comprensión es dada desde la pluralidad al abordar las perspectivas metodológicas y teóricas, con aporte al enriquecimiento del campo aplicativo, de estudio y reflexión, centrando el diseño, formulación de planes y estrategias de intervención concernientes a los contextos, con efecto social y académico a nivel regional. (Documento Maestro Programa de Psicología, Meta, 2018; Plan Departamental de Desarrollo, 2016-2019, citados por Cañón, 2019).

Con base en lo planteado previamente, se espera responder a la siguiente pregunta ¿Existe una relación entre las EA y la AA que utilizan los estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio?

Justificación

La investigación se propone determinar si existe relación entre las EA y la AA en estudiantes de 18 a 25 años de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio, dado que según datos internos suministrados por la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES) por medio de una encuesta realizada a estudiantes desertores, se evidenció aumento en la deserción académica, además de un bajo rendimiento académico en los últimos años, en periodos comprendidos entre el 2016-1 y 2018-1, ya que se presentó deserción en el 2016 del 44.9%, en el 2017 del 32.1% y en el primer periodo del 2018 se tuvo una deserción del 23.8%. Respecto a las dificultades presentadas por los estudiantes, el 36,6% corresponde a la dimensión académica. Por otro lado, el 31,8% afirmó tener dificultades en la dimensión personal, relacionados a salud-enfermedad propia o de otros familiares. A su vez, el 25,4% asoció dificultades con procesos institucionales, incluyendo la adaptación a la vida universitaria. Finalmente, el 6.3% de los encuestados, decidieron desertar de la universidad a causa de dificultades socioeconómicas. Todas estas situaciones, presentan relación con la presente investigación puesto que son aspectos que interfieren en el proceso de la educación.

Por otro lado, la llegada del Covid-19 ha generado una emergencia sanitaria en la cual los territorios se han visto obligados a generar cambios en los aspectos cotidianos que se relacionan con las personas. En este caso, el ámbito educativo ha sido uno de los más afectados, pues los países han tenido que adoptar medidas como la interrupción de clases de todos los grados educativos, lo cual ha concluido en un despliegue de alternativas ante dicha problemática, entre ellas el uso de herramientas mediadas por la TICS para llevar a cabo el aprendizaje y la enseñanza no presencial, favoreciendo la disminución de contagio; y promoviendo recursos como aulas virtuales, correo electrónico, aplicaciones como Whatsapp, Meet, Zoom como herramienta de apoyo en la movilización académica, reconociendo que ante la adversidad debe primar la salud y el bienestar integral de los alumnos (Comisión económica para América latina y el Caribe, 2020).

Continuamente, en Colombia y hasta la fecha actual se ha propuesto dar continuidad al proceso educativo bajo el esquema de alternancia, como refiere el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) el servicio educativo se permite a partir del retorno gradual de los estudiantes a las instituciones educativas dando cumplimiento a las medidas sanitarias previstas por

cada entidad. En la ciudad de Villavicencio, inicialmente se llevó a cabo la educación por medio de la virtualidad.

No obstante, posterior a los avances en el plan de vacunación a nivel nacional, regional y local y con el conocimiento suficiente de la sintomatología y posible contagio, la Universidad Santo Tomás (2020) decide acoger las medidas sanitarias requeridas gracias a la certificación ICONTEC en operaciones bioseguras, motivo por el cual la institución es avalada para el retorno a la presencialidad con gradualidad en alternancia a partir del 01 de febrero del presente año.

Sin embargo, estas dos modalidades de educación implementadas durante la pandemia han traído consigo grandes retos en los estudiantes, especialmente en función del uso de la AA y las EA, tal como lo expone Zanabria (2020) el estudiante como protagonista de su aprendizaje ha tenido que tomar una postura más activa ante su proceso a pesar de las limitaciones y distracciones que se presentan estudiando desde casa, siendo conscientes que estas pueden generar afectación en el rendimiento académico y en el estado emocional del aprendiz, dado que pone a prueba la organización y autogestión aplicada, comprendiendo que no se presenta la instrucción propia del docente que guía el proceso, sino que ahora deben organizarse con el material que reciben, lo cual implica una reestructuración para una adecuada AA y así mismo, una movilización al uso propicio de las EA.

Un estudio hecho en Colombia por Valdivieso, Burbano y Burbano (2020) evidencia que el nivel de conocimiento y el rendimiento en los estudiantes de pregrado se ve afectado por el confinamiento y la adaptación a los recursos tecnológicos, así como la convivencia familiar en sus entornos, dado que se genera una sobrecarga de comunicación y actividades en el hogar. Considerando importante que dichos estudios no se hayan interesado en conocer acerca de las EA ante dicha problemática que resulta ser la nueva normalidad a raíz de la pandemia y el seguimiento de esta.

Por otro lado, el estudio representa un gran valor teórico dado que ambos constructos no han sido medidos en población llanera en tiempos de Covid, por tanto la utilidad metodológica aportará al vacío de conocimiento al permitir evidenciar resultados que lleven a establecer el vínculo existente entre la AA y las EA en quienes están desarrollándose profesionalmente, y de tal manera permita comprender las dificultades a nivel académico y permitir la integración de

hallazgos investigativos en la práctica educativa, de los universitarios de la facultad de psicología, en donde se reconozca la individualización del estudiante al gestionar la potencialización de sus recursos personales, además de mostrar una realidad a quienes tiene experticia en el rol de educador, reconociendo la implicación práctica del mismo al llegar a estudiantes universitarios que reconozcan la importancia de la ejecución de EA adaptativas y la aplicación de AA en el contexto académico universitario.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre las EA y la AA en estudiantes de 18 a 25 años de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio.

Objetivos Específicos

Evaluar las EA presentes en estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio.

Medir el nivel de AA de los estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio.

Marco Epistemológico y Paradigmático

Desde la disciplina psicológica se reconocen distintos modelos que reflejan las múltiples formas de abordar y comprender la realidad. Damiani (1997) señala que el trabajo entre investigadores dentro de la concepción científica en una disciplina debe estar orientado a la construcción de un mismo sistema de comprensiones, reglas, moldes y normas en el que la comunicación e interacción esté dirigida a la manera en que se abordan las ideas conceptualmente.

Con base en lo anterior, se busca ampliar el conocimiento investigativo, retomando bases teóricas, aplicadas a los fenómenos de las EA y la AA, los cuales forman la base de este estudio. El paradigma para abordar las variables anteriormente mencionadas está situado bajo el modelo empírico analítico, el cual se enmarca en la comprensión de una sola realidad determinista, donde su función establece la predicción y el control, buscando la cuantificación basada en el método científico (Ciro, 2006).

Se establece el fundamento investigativo desde una epistemología enmarcada en la psicología cognitiva, específicamente haciendo alusión al paradigma del procesamiento de la información, que pretende comprender aquellos fenómenos encargados del funcionamiento de la cognición humana. Por tanto, Rivas (2008) expone las principales tesis de este paradigma: (a) en el procesamiento de la información se emplea el método experimental de la recogida de datos junto con el contraste de hipótesis con hechos empíricos; (b) expone que los procesos mentales que subyacen la mente humana, no son completamente observables sino inferibles; (c) El sujeto adquiere, transforma, organiza, retiene y recupera información del entorno para la adquisición de nuevos conocimientos; (d) Las acciones del individuo dependen en gran medida de las representaciones o procesos internos que ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social. Lo anterior, mantiene una importante relación con las variables estudiadas en la presente investigación, pues las EA hacen alusión a aquellos recursos cognitivos que el sujeto moviliza teniendo en cuenta su percepción y experiencias previas para hacer frente a un problema que se presenta en su entorno. De igual manera, la autorregulación académica utiliza en gran medida procesos cognitivos para llevar a cabo la autorregulación del estudiante, que a su vez está expuesto a las exigencias que se presentan en el entorno, en este caso académico.

Teniendo en cuenta las tesis mencionadas, el paradigma del procesamiento de la información intenta aplicar y someter a estudios estas proposiciones, con el fin de generar cada vez nuevos conocimientos, en este caso cuantitativos, partiendo de una explicación respecto a la premisa “Estímulo, organismo y respuesta”, la cual permite entender las estrategias experimentales de modo que exista la seguridad de que se estudian los efectos de aquella parte del sistema que interesan y no los productos de varias partes en interacción.

En consonancia con lo anterior, la investigación es de carácter cuantitativo, tomando como eje un tipo de conocimiento metodológico hipotético deductivo que comprenda las EA y la AA que parte de sucesos generales para luego llegar a hechos particulares por medio de la experiencia de los sujetos, como menciona Burgos (2011) para Popper el método de lo hipotético y lo deductivo se fundamenta por poner en confrontación las teorías que buscan abordar la comprensión de la realidad, desde allí las hipótesis pueden ser contrastadas o falseadas para alcanzar el carácter científico de una teoría.

El paradigma ontológico de la investigación se enmarca en “El mundo, la mente y el cuerpo”, en donde, según Ribes (2000), las comprensiones de los fenómenos psicológicos están dados en tanto el cuerpo toma una función de mediador, para permitir así una relación e interacción del mundo y la mente, reconociendo que el cuerpo es un ente que reacciona ante al mundo y a su vez, el mundo incide en la mente a través del cuerpo, generando una respuesta. Tomándolo como punto de partida, es importante reconocer una interacción recíproca en donde la cognición funciona activamente como mediadora de la conducta, las emociones y a su vez del aprendizaje, reconociendo así el enfoque cognitivo en el cual el aspecto ontológico asume la existencia de una entidad no corpórea, puesto que se concibe la cognición como el uso de procesos mentales que se forman para dar respuesta a distintos estímulos del mundo exterior, de igual manera, bajo el lente de este paradigma, se entiende que la mente está en actividad, encargada de la dirección de ideales y reacciones y contemplando al otro como alguien perteneciente al mundo; siendo así, se profundiza en la importancia del contexto como proporcionador de la experiencia y modelador, en donde los individuos van integrando dicha información a sus esquemas cognitivos, también se señala que la conducta no está regida únicamente por la influencia del ambiente aunque no se desconoce su predominio.

Marco Disciplinar

Psicología Educativa

En esta investigación se toma como eje central el campo aplicativo de la psicología desde el ámbito educativo, entre las diversas áreas que se abordan en la ciencia; sin embargo, fundamentada en sus propios ejes teóricos (Arvilla et al., 2011). A partir de esta disciplina se comprende la interacción de los saberes arraigados a la educación y psicología, donde el objeto de estudio está basado en el comportamiento del sujeto dado en el contexto educativo, tomando como base el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Beltrán, 2009).

Además de las situaciones gestantes para el desarrollo humano bajo el marco educativo, se reconoce los diferentes aspectos influyentes en el proceso en el que es posible distinguir las variables psicológicas individuales y socioculturales. Inicialmente, impregnada por la postura positivista del conductismo, en donde el aprendizaje está influenciado directamente por el contacto con las contingencias del medio; así como su interés por el control, predicción y modificación conductual; posterior a ello surge una orientación cognitiva acerca de la comprensión sobre cómo aprende el sujeto, dando relevancia a los aspectos internos enmarcados en el procesamiento, interpretación y almacenamiento de la información (Beltran,2009).

De tal manera, la acción del psicólogo educativo, parte del interés por conocer las implicaciones que intervienen en el aprendizaje del estudiante y determinar el entrenamiento en estrategias para la construcción del conocimiento (Arvilla et al., 2011). Con base en lo anterior, se destacan temas como la autoeficacia académica, la motivación intrínseca o extrínseca, la AA, el autoconcepto académico; entre otros, los cuales se centran en la promoción del carácter autónomo del aprendizaje y la formación de estrategias para atender a las demandas que exige el medio, así como la potencialización de aspectos internos, las cuales determinan la valoración del proceso, y funcionan como probables predictores del desempeño estudiantil.

Estrategias de Afrontamiento

Desde sus inicio las EA parten como referente de lo propuesto por, Lazaruz & Folkman (1984), quienes son considerados como los pioneros al formular la Teoría del Afrontamiento al Estrés, la cual se basa en estudiar el estrés y lo definen como aquella relación entre el sujeto y un

evento, en el que la persona valora las exigencias de él mismo en función de sus recursos; después alrededor de los años 60 partiendo de los estudios del estrés, se encargaron de describir el afrontamiento como aquellos esfuerzos que emplea el individuo para dar respuesta a situaciones tanto internas como externas percibidas como estresores en el entorno.

A modo de clasificación de las EA, Lazarus y Folkman (1985) establecen que los individuos hacen uso del afrontamiento centrado en la emoción, con el objetivo de mitigar la activación psicofisiológica como reacciona estímulos estresores y el estilo focalizado en el problema, en el cual el sujeto actúa modificando la situación estresora disminuyendo así su función.

Continuamente (Fernandez, 1997) en consonancia con lo propuesto, atribuye a la comprensión de las EA como modificables frente a las situaciones estresoras producidas, las cuales integran esfuerzos tanto cognitivos como comportamentales, donde el factor cognitivo abarca la percepción, los pensamientos así como el conocimiento adquirido a partir de las vivencias experienciales; y el comportamental, aquellos esfuerzos creados a partir de la movilización de la conducta del sujeto; reconociendo las características individuales de una persona al momento de hacer frente a sus demandas, es decir, aquellas formas priorizadas de respuesta con las que un individuo cuenta y por tanto emplea en una situación desbordante a los recursos existentes en la persona.

A su vez el uso de las EA pueden centrar su noción en la focalización del problema, mediante la direccionalidad, donde se busca crear control de las condiciones responsables de la situación problemática; en la emoción, generando control en la respuesta emocional y en la valoración del grado de la situación, donde se desarrolla una reevaluación del problema. Además, surge el método usado en la respuesta de afrontamiento, donde sobresale la EA activa, la cual hace referencia al desplazamiento de esfuerzos para la solución de una situación problemática; EA pasiva, en la que no se genera una acción directa hacia la problemática, en contraste se permanece en estado estático hasta que las condiciones cambien por sí solas; y la EA evitativa, en el que se busca huir tanto de la situación como de las consecuencias de la misma (Fernández & Palmero, 1999).

Con base en la teoría inicial de Lazarus y Folkman (1984) sobre el afrontamiento, se establecen instrumentos como el cuestionario Modos de Afrontamiento (WCI) de Lazarus y

Folkman (1984), el COPE de Carver, Scheier y Weintraub (1989) y el indicador de EA de Amirkhan (1994), Charot y Sandín (1993) realizaron una versión modificada y mejorada del WCI, nombrada Escala de Estrategias de Coping-Revisado (EECR). Conjuntamente en los instrumentos se mantiene la concepción de que los eventos estresantes pueden ser múltiples tipos, así mismo las formas de afrontar y generar una respuesta pueden variar, en concordancia con los estilos y estrategias de afrontamiento que estipulan Lazarus y Folkman (1986).

Por lo anterior, es relevante mencionar que Londoño et. al (2006) desarrolló una validación en población Colombiana de la Escala de Estrategias de *Coping*-Modificada EEC-M, donde toma como base el de Charot y Sandín (1993) analizando los componentes con el fin de establecer las dimensiones del mismo y realizar la adaptación colombiana, siendo este el marco sobre el cual se desarrolla el presente estudio. En este instrumento se incluyen 14 EA, las cuales son la búsqueda de alternativas, la cual se enmarca dentro de la estrategia cognitiva, dado que centra su noción en los motivos del problema para así generar alternativas en la solución; conformismo, vista como una estrategia de carácter cognitivo que pretende tolerar la circunstancia; el control emocional, de tipo cognitivo comportamental.

Así mismo, la evitación emocional, estrategia tanto cognitiva como comportamental, en la cual se evade la expresión emocional; la evitación comportamental, estrategia comportamental que mediante acciones coopera para tolerar, eliminar o neutralizar el problema; la evitación cognitiva, la cual intenta eliminar los procesos cognitivos valorados como negativos, a partir de la negación.

Por otro lado, la reacción agresiva, de tipo comportamental que expresa el enojo como consecuencia de la situación, involucrando terceros y objetos; la expresión emocional abierta, de tipo comportamental que permite a la neutralización de las emociones; la reevaluación positiva, de tipo cognitivo en la que se busca reconocer los aspectos positivos de la situación problema, permitiendo tolerar y hacer frente.

Finalmente la búsqueda de apoyo social, de tipo comportamental que permite la expresión de la emoción y a su vez, establece conexión con terceros para afrontar; la búsqueda de apoyo profesional, que permite la búsqueda profesional; la religión, estrategia cognitivo comportamental que busca generar tolerancia o solución al problema y las emociones que surgen a partir del mismo; el refrenar el afrontamiento, de tipo cognitivo que permite indagar más la situación y así reconocer

qué funcionalidad puede tener las alternativas en el momento de afrontar; la espera, estrategia comportamental y cognitiva la cual señala que la situación presente se solucione por sí misma.

En términos conceptuales en los últimos años el concepto ha sido ampliado llanamente, sin embargo todas toman como base lo propuesto por los pioneros de la variable, para Macias, Macías, Madariaga, Valle & Zambrano (2013), las EA continúan siendo recursos de carácter psicológico diseñados para afrontar las situaciones que detonan el estrés en el sujeto, añadiendo que su uso no siempre conlleva al éxito, su función en sí misma es mitigar la problemática sumándole la comprensión del beneficio en aras del bienestar.

Por otro lado, revisiones teóricas como la de Ortega y Salanova (2016) señalan que el sustento empírico apoya la idea sostenida en el modelo teórico del Lazarus y Folkman, argumenta que las emociones de tipo positivo producidas al momento de afrontar el estrés aceptan y escogen la EA más eficaz, facilitan la eficiencia y son además restauradoras de las EA focalizadas en el problema producida por el evento, de allí parte el interés por denominar este hallazgo como coping positivo en el ámbito de aplicación, abordado como una nueva concepción desde el afrontamiento, debido a su aporte al bienestar psicológico.

Ante lo anterior, Vázquez, Pérez y Sales (2003), añaden que las emociones positivas se convierten en estados de resistencia frente a estresores con nivel intenso al no enfatizar solo en los aspectos negativos del evento, en términos empíricos las EA se están analizando en comprensiones de constructos como las emociones positivas y los eventos estresores.

Lo expresado previamente, es un resultado de la expansión de las bases teóricas en lo propuesto por Lazarus & Folkman (1984) donde supone que la valoración de la situación brinda la posibilidad de crear un reconocimiento consciente para aceptar la realidad del momento y de este modo, identificar si se cuenta con los recursos funcionales para su solución, resaltando así la importancia de identificar si la disposición de esos recursos es positiva, al brindar un afrontamiento idóneo, con una respuesta adecuada a la demanda o negativa, si por el contrario, genera un malestar mayor al ya existente.

Sin embargo, la extensión en términos conceptuales no ha sido amplia, se suele tomar como base lo propuesto por los pioneros en el Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman,

las variaciones principales precisan en la comprensión de las distintas EA y su clasificación, ya sean adaptativas focalizadas en el estrés y la actividad empleada hacia el, las evitativas que buscan evadir el estresor y esperar de él, las centradas en el problema ligada a encaminar acciones para modificar el evento (Park, 2010), o las centradas en la emoción, las cuales apuntan a controlar la activación en términos emocionales (Abdulghani et al., 2020).

Por último, las EA pueden estudiarse en todos los entornos de la vida, esto debido a su naturaleza de ser entendidos como reacciones que despliegan los seres humanos frente a situaciones de demanda en un contexto específico, en el que emerge todo tipo de relaciones comunicacionales, resaltando especialmente aquellas que ocurren desde el escenario de educación superior donde inicia una movilización entre demandas ambientales y personales, involucrando lo externo e interno de la cotidianidad de la persona. Ávila, Montaña, Jiménez y Burgos (2014) prioriza la relación presente entre las EA y el rendimiento académico dada en el medio educativo, especialmente aquel que se desarrolla en la educación superior debido a los cambios y exigencias que trae consigo la transición de una educación básica a una de tipo superior en las distintas áreas de ajuste de un estudiante.

Autorregulación Académica

La AA, conceptualmente constituye distintas definiciones desde el inicio de su investigación en los años 70 hasta la actualidad. Inicialmente, se implementó la creación de medidas para evaluar la disminución del rendimiento en los estándares educativos en la década de 1960; razón por la que se centró en determinar la influencia en procesos de aprendizaje, como la calidad de la formación o enseñanza, así como los requerimientos en el plan de estudio y los estándares acerca de los logros que tenían los estudiantes estadounidenses (Zimmerman & Schunk, 1988).

En medio de dicho abordaje de las implicaciones en el proceso educativo de enseñar y aprender, se desatan distintas consideraciones tal como expone McCombs (1989), la función primaria en el individuo para el aprendizaje, es la motivación como medio que le permita aproximarse, así como mantenerse en el ejercicio del aprender. Finalmente, la voluntad es el complemento faltante de los factores mencionados anteriormente, ya que es la encargada de proteger las oportunidades que se presentan para alcanzar determinados objetivos o metas mediante

una serie de estrategias como el control de procesos atencionales, el almacenar y recuperar la información y a la vez el monitoreo informativo cuando realiza el procesamiento.

Con base en lo anterior, gracias a esa función protectora y de control, los estudiantes tienen la capacidad de protegerse fácilmente de intrusiones externas o internas que se generan en los procesos de concentración, motivación y afecto para la mejora del rendimiento junto con el continuo interés de la adquisición de conocimientos (Corno, 1989).

Sin embargo, gracias a la investigación y ampliación teórica del concepto de AA, Zimmerman, Bonner y Kovach, (1996) señalan que es un constructo que hace alusión a sentimientos, pensamientos y acciones que el mismo sujeto genera, de modo que estas le permiten lograr aquellas metas educativas propuestas según la necesidad.

En cuanto a los modelos teóricos sobresalen en el estudio de la AA, el modelo cíclico o trifásico de Zimmerman (2000) y el modelo de Pintrich (2000). En el modelo de Zimmerman (2000) la AA está formulada bajo un proceso de configuración de pensamientos sentimientos y acciones de manera cíclica hacia el cumplimiento de una meta; en donde participan la conducta, los factores personales y las influencias externas; dando peso a la autoeficacia y el aprendizaje observacional, definiendo tres fases; la premeditación o preparación, en donde se fijan metas, planean estrategias. influye la autoeficacia, se orientan las metas y la motivación intrínseca; el desempeño focalizando la atención y en un ejercicio de automonitoreo del proceso la auto reflexión, realizando la autoevaluación y adaptabilidad.

Por otro lado, el modelo de Pintrich (2000) sugiere cuatro etapas del AA como premeditación, en donde se establecen los objetivos; el monitoreo, del proceder de la acción para aprender, en términos de efectos y transformaciones; el control, sobre lo que se monitoriza, y la reacción, reflexionando y evaluando el proceso; allí la cognición, la motivación, el contexto y la conducta son los ejes o áreas en donde funciona la AA.

Las diferencias entre los dos modelos previos, radican en que para Zimmerman el justo activo que aprende es el responsable, mientras que Pintrich lo relaciona como un proceso dado en un contexto social mediador, considerando el área contextual, no ampliada lo suficiente en otros modelos (Lepe, 2016).

Así pues, la AA con base en los distintos modelos explicativos se considera desde un abordaje de la teoría sociocognitiva del aprendizaje, la cual según Zimmerman y Schunk (2001) ha hecho énfasis en dos aspectos fundamentales, en primer lugar, la definición de las metas y expectativas, y, en segundo lugar, su vinculación con el modelado y otras experiencias sociales. Referente a la definición de las metas, los autores cognitivos sociales han enfatizado la importancia del contexto de la tarea y la situación en la que se encuentra el alumno, ya que esta puede ser particular y desafiante, abriendo paso a la importancia y beneficio de, (i) establecer metas que son específicas de la tarea: (ii) las tareas son reales y próximas al tiempo de logro del estudiante; (iii) las tareas como desafiantes y retadoras para el individuo, dado que están ligeramente por encima de su desempeño académico actual; (iv) son metas que se vinculan desde los objetivos, hasta los resultados.

Respecto a la formación de expectativas, se enfatizó aquellas basadas en el desempeño como la autoeficacia, Zimmerman, Bandura y Martínez (1992) la definen como las percepciones y creencias que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades, para organizar y llevar a cabo acciones necesarias que le permitan alcanzar habilidades en la realización de una tarea específica. La autoeficacia, es un constructo de expectativa que es sensible al juicio cognitivo, afectivo y social y no se considera un sustituto del comportamiento. En cuanto al modelado y las expectativas sociales, así como todo el proceso de aprendizaje, es llevado bajo las influencias y participación de otros sujetos que también aprenden, pues se observa cómo otras personas como estudiantes logran éxito en tareas y a través del estímulo y realimentación de sujetos con experiencias de éxito, en este caso el docente.

Tomando autores como Zimmerman y Schunk (2001) la AA es vista como un proceso de autodirección en la transformación de habilidades mentales, en el que se requiere que el aprendiz esté en estado de actividad dinámico, independiente, logre un carácter crítico y de apoyo en la reflexión del ejercicio, alcanzando la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones para de tal manera plantear objetivos que direccionan su aprendizaje al logro, dentro del cual se considera el uso de los componentes conductuales, cognitivos y motivacionales, para así aportar en las metas académicas de manera eficaz. En la medida en que se tiene un conocimiento previo de la tarea a realizar, existirá mayor comprensión en las estrategias a seleccionar para el uso de recursos disponibles, permitiendo un plan de acción para la adaptación en los procesos de aprendizaje.

Por lo expuesto anteriormente, es pertinente mencionar que Valdez y Pujol (2015) desarrollaron la *Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA)*, marco bajo el cual se aplicará el presente estudio, basado en el autoinforme como recurso principal para poder evaluar los procesos de autorregulación en estudiantes con sustento en la teoría de Zimmerman y Schunk (2001), en la que emplea cuatro dimensiones o atributos que caracterizan la AA, siendo procesos que participan de manera recíproca, siendo estas, la autoeficacia, la orientación a las metas, el uso de estrategias y la autoevaluación.

Autoeficacia

Esta dimensión toma base en teóricos como Bandura (1997) quien concibe este constructo motivacional como todas aquellas creencias cognitivas que el estudiante considera sobre la capacidad propia para realizar la aprehensión de un conocimiento así como las expectativas de su aprendizaje, que a su vez se encuentra ligada a la motivación por el aprender, en donde el actuar del estudiante está ligado a la generación y promoción de acciones con el objetivo de lograr el éxito deseado, en donde el sujeto opta por medir sus habilidades para tomarlas en acciones.

De tal manera se encuentra que esta dimensión maneja una constante interrelación con los procesos de autorregulación del aprendizaje reflejado en aquellos estudiantes que sienten confianza sobre el progreso de la mejora de sus propias habilidades parte de la constante auto observación y evaluación de su avance hacia sus metas de aprendizaje (Zimmerman & Schunk 1989).

Orientación a las metas

Esta dimensión se fundamenta en el motivo, propósito y nivel de participación en el que se involucra el aprendiz para alcanzar un objetivo, transformándose en una razón que impulsa la ejecución de las actividades académicas, permitiendo distinguir la meta orientada al aprendizaje o dominio y la meta orientada al desempeño, donde la primera hace referencia a la habilidad en el manejo del conocimiento obtenido, resaltando las percepciones de logro y la satisfacción por el querer aprender, y la segunda, a la capacidad de rendimiento frente al resultado, buscando reconocimiento por el saber alcanzado en elogios o calificaciones (Schunk, 2012).

Uso de estrategias

El uso de estrategias para Schunk (2012) se convierte en el medio por el cual los alumnos que manejan la AA controlan y monitorean el desarrollo de la adquisición de habilidades y competencias, dando espacio a la supervisión y codificación de la información, para de esta manera elegir qué recurso resulta más productivo.

Autoevaluación

En esta dimensión resulta de amplia importancia en el proceso de AA implicando evaluar sus propias capacidades junto con el progreso de las mismas, el aprendiz se encarga de realizar atribuciones acerca de su propio desempeño, se auto observa y evalúa sus capacidades realizando un comparativo entre su desempeño y la meta establecida (Schunk, 1998). Por lo cual, la atribución es comparada entre el objetivo o meta definida junto con el éxito que ha obtenido en su alcance.

Por lo tanto, el estudiante autorregulado atribuye sus resultados como producto del esfuerzo, en donde la autoevaluación permite reconocer los márgenes de error en las estrategias de aprendizaje y así permitirle una reorganización que logra favorecer de manera positiva las creencias en su autoeficacia y la orientación a las metas basadas en sus objetivos.

Desde una comprensión del concepto en un ángulo más actual, autores como Torre (2007) manifiestan que la AA es el medio por el cual los justos se permiten establecer metas, seleccionar sus estrategias más propicias, evaluar a partir de la experiencia de logro de metas y de tal manera adquirir la capacidad de tomar una decisión.

Por otro lado Woolfolk (2010) sostienen que el aprendizaje autorregulado se compone de una serie de factores sobre el aprendizaje eficaz y la motivación, en consonancia con las aproximaciones propuestas previamente por Mccombs (1989); estos tres factores, son los conocimientos, la motivación y la voluntad, En primer lugar, los conocimientos como su nombre lo indica, hace alusión a la necesidad que tienen los estudiantes autorregulados sobre los conocimientos previos de sí mismos y de las actividades a realizar, ya que esto le facilita al estudiante, aprender mejor desde su experiencia. Por otra parte, en cuanto a la motivación, resulta de gran importancia reconocer el valor y el interés del aprendizaje y no únicamente centrarse en tener un buen desempeño, pues un estudiante motivado está interesado en obtener los beneficios de

la tarea, logrando así una comprensión clara del proceso de aprendizaje, pues sus actos y decisiones son elegidas para beneficio de sí mismo.

Con base en el análisis teórico propuesto por Garcia (2012) sugiere que el concepto de la AA está ligado a la comprensión de factores como las estrategias de aprendizaje, la autorregulación en sí misma y la metacognición, llevando a ser definida como un ejercicio regulador que realiza el sujeto en todo su proceso de aprender, siendo fundamental la acción de conocer lo que hacemos y lo que ya conocemos, concordando con el primero de los factores propuestos por el autor expuesto anteriormente.

De tal manera, las concepciones acerca de la AA, implican distintos procesos que cambian según el criterio de los autores; sin embargo, como expresa Hernandez (2015) se encuentra un punto en común en términos de convergencia, al considerar al estudiante autorregulado como un sujeto activo donde los procesos metacognitivos, motivacionales y conductuales son inherentes al proceso de aprender; así mismo, la evaluación de las estrategias de aprendizaje son fundamentales y su variación depende de los resultado obtenidos.

Además, con base en el escenario académico Arpi (2019) refiere la necesidad de que los estudiantes dispongan de recursos, a partir de los cuales su ejercicio de aprender sea potencializado y exitoso, reconociendo su rol activo y autónomo y no dependiente de la instrucción del docentes; de igual manera Muchiut et al. (2018) abordan al estudiante de este último siglo caracterizado por el autocontrol, con iniciativa, quien ejecuta a partir de la identificación de sus necesidades, se propone objetivos, analiza sus recursos, define sus estrategias y se autoevalúa; siendo para Covarrubias et al. (2019) la AA también es un proceso autónomo, coincidiendo con los autores pioneros de los modelos del AA, en que las áreas de la emoción, la conducta y la cognición, participan en el seguimiento de la meta, quienes definen la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo, el cual propicia que la persona pueda dirigir sus emociones, conductas y pensamientos para alcanzar un objetivo.

Marco Multidisciplinar, Interdisciplinar y Transdisciplinar

A modo de revisión del panorama en el cual se han investigado las EA y la AA, con el fin de acceder a una comprensión más amplia de la interpretación de estas variables desde otras perspectivas, se connotan diversas disciplinas.

Las EA y la AA Desde la Biología

Las neurociencias, son una rama de la ciencia que comprende el estudio de varias disciplinas como la anatomía, fisiología, bioquímica y demás ramas que se encuentran relacionadas con el sistema nervioso, en especial con temas asociados al comportamiento y aprendizaje de los individuos, la comprensión de la enfermedad y de la salud se basa en la integración del conocimiento abordando las ciencias biomédicas, psicológicas, sociales y conductuales. En primer lugar, es importante precisar acerca de las emociones las cuales según Reeve (1991) son respuestas físicas, químicas y neuronales con énfasis en cuatro componentes que hacen posible la presencia de esta como el sentimiento, la estimulación, la intención y expresión en función de una reacción ante un proceso provocador.

Al mismo tiempo, estas emociones son posibles gracias a una serie de procesamiento a nivel neuronal guiados por el sistema límbico, específicamente en la amígdala, ya que es la zona encargada de generar las emociones, siendo la parte más primitiva del cerebro puesto que la comparten gran variedad de seres vivos desde la antigüedad (Bueno, 2017).

A su vez, el lóbulo prefrontal juega un papel importante con la corteza prefrontal, la cual se localiza justo detrás del lóbulo, ya que suele ser el centro de control ejecutivo donde se llevan a cabo funciones de planificación, pensamiento, resolución de problemas y control racional de modo que se asumen y regulan los excesos del sistema emocional (Sousa, 2014). De tal forma, es posible precisar que la autorregulación en las neurociencias está mediada gracias a las funciones entre el sistema emotivo y cognitivo, que como se mencionó anteriormente se lleva a cabo mediante el sistema límbico con las emociones, el cual suele cambiar las percepciones conscientes y es precisamente donde el lóbulo frontal mediante su corteza prefrontal con su sistema consciente, permiten al sujeto generar control sobre las emociones que se manifiestan en dicho sistema junto

con una serie de procesos autónomos a nivel corporal gracias a las señales enviadas por el sistema límbico (Gómez, 2004).

Por otra parte, se ha evidenciado que las mismas áreas cerebrales como la corteza prefrontal y el sistema límbico están relacionados con el afrontamiento, puesto que en este caso las emociones también cumplen funciones adaptativas que se caracterizan por el afrontamiento ante determinadas situaciones, en donde se prepara al organismo para ejecutar satisfactoriamente la conducta exigida; el organismo reacciona de tres formas dependiendo la emoción más adecuada para afrontar una situación determinada, puede luchar, huir o guardar quietud (Puerta, 2017).

Por otro lado, desde la salud y las emociones, las EA son entendidas como base fundamental para comprender la funcionalidad emocional de un individuo, esto en relación a que las emociones no son estáticas sino cambiantes, especialmente aquellas que se configuran a partir de vivencias de dolor y enfermedad, razón por la cual deberían ser ligadas directamente con la capacidad de conocimiento y conciencia por parte de la persona al momento de evaluar la magnitud de la situación para de este modo sondear si se dispone de recursos para hacer frente a la misma (Fernández & Palmero, 1999). Desde esta perspectiva, las EA validan las situaciones cotidianas de la persona, principalmente aquellas que se generan en pacientes que reciben un diagnóstico de enfermedad en el que, si bien se reconoce que repercute directamente en la persona implicada, no se desconoce los cambios que pueda ocasionar en los demás integrantes del entorno familiar y en la funcionalidad de las dinámicas familiares.

Continuamente Fernández y Palmero (1999) afirman que los procesos de EA pueden verse relacionados con la producción de patógenos, ejemplificando el caso de personas con riesgos coronarios que emplean el afrontamiento activo, el cual ocasiona activación del sistema cardiovascular y por tanto agrava la problemática, siendo visto esto como factor atenuante que interfiere en la salud de una persona, ya que cuando no es posible ejercer un control de las EA, la persona ingresa entra en un estado de desequilibrio en el que la situación catalogada como amenazante inicia a verse como aversiva y por tanto los niveles de ansiedad pueden verse alterados.

Por lo anterior es posible deducir que las emociones emplean un papel fundamental en la funcionalidad de bienestar de vida en una persona, permiten generar un vínculo en conjunto de las

experiencias vividas y a su vez, enmarcarlas dentro de categorizaciones que se configuran en la forma en que se interioriza una situación problemática.

Desde esta perspectiva se comprende la autorregulación como un proceso de ajuste emocional, entendiendo las emociones como característica orgánica de los seres vivos, como aquella forma de manifestación funcional de carácter psicofisiológica ante factores externos, sin embargo, para poder emerger una función adaptativa frente a las demandas, se necesita la autorregulación. Tal como se menciona en Beauregard (2004) la autorregulación emocional cumple una función dirigida hacia un objetivo, además de poseer una experiencia interna con manifestación externa de carácter consciente o inconsciente en su acto de regular, todo ello con la intención de preservar biológicamente el equilibrio, proporcionando a su vez un estado de bienestar en aras de la salud mental, física y social.

Sin embargo, el desajuste en el proceso de autorregularse emocionalmente conlleva a un efecto adverso el cual es la desregulación emocional, siendo esta desde este campo asociada comúnmente con trastornos de la salud mental, o un estado que conlleva a la psicopatología o a la disfunción de las áreas de ajuste del individuo (Reyes, 2016). Desde allí por lo tanto es relevante abordar las reacciones fisiológicas, cognitivas y comportamentales que surgen como resultado de una pérdida del monitoreo y control de la autorregulación, así como el sustrato neurobiológico de la función emocional con raíz en áreas del sistema límbico el cual se comprende como la base de las emociones así como la corteza prefrontal como eje del monitoreo, control y planificación, relacionado precisamente con el proceso cíclico de la autorregulación según Zimmerman; sin embargo desde esta perspectiva está relacionado con las emociones y su implicación en el área de la salud.

Las EA y la AA en la Pedagogía

Es posible afirmar que desde la pedagogía, una de las ciencias que da explicación a la disciplina de la educación, las EA juegan un papel importante, puesto que aborda el rol del docente como poseedor del saber y como gestor del conocimiento a través de diversas técnicas para desarrollar la transferencia del saber, en donde inicia un proceso de formación en los estudiantes como eje central del mismo, abordando así el aprender y el enseñar en la educación y el estudio de sus mecanismos para realizar un buen ejercicio formativo (Cedeño et al., 2010).

Desde esta ciencia las EA trabajan como un constructo que permiten predecir una de las tantas dificultades presentes en los problemas de la educación, para desde allí ajustarse a diversos métodos que permitan reducir aquellos obstáculos. A partir de lo referido por Casari et al. (2014) es posible inferir que en el contexto educativo los estudiantes constantemente andan expuestos a diferentes factores ambientales, e individuales, que suelen influir en un apropiado curso de aprendizaje, así como la enseñanza dirigida por el docente, concibiendo que los estudiantes se encuentran inmersos ante distintas demandas contextuales que detonan el uso de sus recursos de afrontamiento, ante las cuales en ocasiones muchos de ellos no poseen los recursos cognitivos, emocionales y conductuales eficaces para poder reaccionar ante las múltiples circunstancias emergentes en un contexto educativo, como la presentación de trabajos, la evaluación de sus conocimientos, la presentaciones en público; entre otras.

De tal manera, desde una visión pedagógica las EA funcionan como una herramienta de acceso a la formación de los aprendices, hacen parte de las estrategias a enseñar y fomentar por parte de los pedagogos en los aprendices como herramienta desde el inicio del proceso educativo, debido a que con la evolución del proceso académico escalonado por grados, genera que las EA se construyan más consolidadas y eficientes frente a situaciones en los que los alumnos deben exponerse ante una evaluación del saber, parcial o examen; por ésta razón un uso adaptativo de dichas estrategias permite que los estudiantes desarrollen en sí mismo interés frente a los retos académicos, confianza en sus habilidades y capacidades así como mayor involucramiento Reevy (2014). De esta manera, en el campo de la pedagogía hay una apertura al camino a comprender la educación en una interrelación que compromete a estudiantes y docentes, alrededor del aprendizaje y la enseñanza.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que el desempeño académico está ligado a variables de tipo individuales, conceptuales, biológicas, emocionales; entre otras, sin embargo se convierte en un predictor del uso adaptativo de EA, pues permite un ejercicio educativo con mayor apropiamiento que les permita asumir y enfrentarse a los retos académicos, siendo así necesario que los docentes desde su pedagogía apunten al mejoramiento de rendimiento y a la consecución del logro educativo o académico de los estudiantes, capacitados para desarrollar e instruir el aprendizaje de los alumnos, con el fin de que ellos puedan hacer uso de sus propias EA y puedan dar respuesta a las situaciones internas y externas de manera adaptativa (Reevy, 2014).

Así mismo, con la función de fomentar en los estudiantes el interés por ser aprehensivos de su propio proceso de aprendizaje y que lleven a cabo una actitud autónoma en su educación, es necesario de un docente impregnado desde la disciplina de la pedagogía, quien promueva las estrategias y saberes en su marco de enseñanza y que permita que de manera individual el estudiante haga uso de su AA, teniendo en cuenta a Hall (2013) quien plantea que la AA está ligada a procesos individuales, también sucede bajo el estímulo exterior como el ejercicio del docente quien propicia las instrucciones de un examen a evaluar, de tal manera la meta está señalada por el docente; sin embargo en el proceso de aprender para el examen el estudiante es el autorregulador y constructor del mismo.

De tal manera se apuesta porque los pedagogos promuevan que los estudiantes realicen un ejercicio metacognitivo del aprender a aprender, adoptando así en sus recursos de enseñanza la AA y así, apuntar a la formación de alumnos con independencia y motivación como características esenciales, como principal conductor de su proceso de aprendizaje en donde selecciona las estrategias más acordes que permitan el acceso y cumplimiento de sus objetivos (Hall, 2013).

Las EA y la AA en la Antropología

A su vez, desde la disciplina antropológica, surgen estudios sobre el componente educativo, pues esta concepción acerca del aprendizaje exige la integración de elementos que se aprenden del medio en el cual se encuentra desarrollado el individuo tales como la cultura o instituciones. Debido a esto, se expone la relevancia de la antropología en la comprensión de la educación resaltando que estas no pueden estar separadas, ya que el ser humano no es netamente biológico y los procesos madurativos no son suficientes en totalidad para definir lo que el individuo debe hacer, por esta razón necesita de los aspectos sociales para desarrollarse. Por tanto, la autorregulación es vista desde esta cosmovisión como el proceso que permite el reajuste con relación al contexto en que se encuentra, para así conservar el equilibrio holístico de la persona (Fullat, 2013).

Por otra parte, la antropología también hace énfasis en el análisis de los procesos de afrontamiento que emplean los sujetos a lo largo de su existencia, ya que estos han ido cambiando por medio de la evolución del humano primitivo al humano civilizado. Con base a esto Boas (1990) menciona algunos factores que clarifican la distinción entre estos dos componentes, el hombre primitivo solía afrontar determinadas situaciones desde lo más impulsivo, pues se evidencian

arranques de ira que eran causados por provocaciones sin importancia, resaltando el dominio de las pasiones y la impulsividad. En cambio, el hombre civilizado debido al contexto social en el que se desenvuelve, suele inhibir en algunas ocasiones los impulsos que presentaron estos primeros hombres y afrontar las situaciones con relación a la estructura social que no exige en igual medida a dichos procesos como en épocas anteriores, sino que ofrece otra serie de alternativas cognitivas o comportamentales que resultan eficaces para la buena convivencia de los sujetos en su entorno.

Marco Institucional

Según la Universidad Santo Tomás (2004) en su proyecto educativo institucional, es reconocida por ser el primer claustro de universidades desarrollado en Colombia con carácter privado, creada por la orden de predicadores el 13 de junio de 1580. Su misión se fundamenta en la formación de personas integrales, en la que se promueve la construcción de actuaciones y desarrollo de estrategias de enseñanza y procesos de aprendizaje, que integran competencias de carácter ético, creativo, investigativo, crítico y social que permitan responder a las demandas cotidianas con la creación de propuestas funcionales para las distintas necesidades y problemáticas del entorno social colombiano. Adicionalmente, su visión se caracteriza por ser referente internacional de educación multicampus, con prestación de servicios de alta calidad, dando relevancia a un sentido humano en su actuar, con transformación social consciente al priorizar el bien común en la sociedad y el ambiente en general.

En la actualidad, la institución cuenta con la disposición de tres sedes y dos seccionales en modalidad presencial, las sedes están ubicadas en la ciudad Medellín, Villavicencio y Bogotá, siendo ésta última la sede principal. Así mismo, sus seccionales están ubicadas en la ciudad de Tunja y Bucaramanga. Añadido a esto, existen 23 centros en modalidad abierta y a distancia para la prestación de servicios educativos universitarios.

A partir del año 2007 se inició la oferta académica con modalidad presencial en la ciudad de Villavicencio, su principal sede se encuentra ubicada en la Vía Puerto López sobre la Carrera 22 con Calle 1a, y cuenta con una oferta de pregrado en Contaduría Pública, Ingeniería Mecánica, Derecho, Ingeniería Civil, Arquitectura, Negocios Internacionales, Administración de Empresas Agropecuarias, Psicología, Ingeniería Ambiental, e Ingeniería Industrial (Universidad Santo Tomás, 2020).

Marco Normativo y Legal

Dado que el presente trabajo investigativo se encuentra encaminado dentro del campo educativo, es pertinente enunciar decretos, leyes y artículos de la constitución que rigen al ejercicio de la investigación en el marco aplicativo del ejercicio de la psicología, así como la educación, ya que permiten esclarecer la comprensión del estudio en el ámbito legal.

En Colombia, la educación se rige y reglamenta en la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual en el Artículo 67 se fundamenta como un derecho de cada persona, pues se busca que socialmente todos los ciudadanos tengan acceso a la cultura, al saber, a la ciencia, al conocimiento y a la técnica. A su vez, expone los tres principales autores que deben velar para que el ejercicio académico se cumpla; la familia, la sociedad y el estado son los encargados de que obligatoriamente en un rango etario de 5 y 15 años de edad, los niños y adolescentes cursen como mínimo, 1 año de preescolar, así como 9 de educación básica.

El Congreso de Colombia, establece los reglamentos generales mediante los cuales se debe regir la educación superior, la cual se lleva a cabo posteriormente al término de la educación básica la Ley 30 de 1992 expone que debe ser un proceso que contribuya al progreso de manera integral de los estudiantes, siendo accesible y satisfactoria para llevar a término en aquellos estudiantes que cuenten con las capacidades exigidas según su tipo de formación académica.

Teniendo en cuenta que la población a estudiar se encuentra inmersa dentro del sistema educativo, se aborda la Ley 115 de 1994 que atiende a las disposiciones o leyes generales que rigen la educación superior, su Artículo 1 se fundamenta en una comprensión de la educación desde aspectos culturales, sociales e individuales, además de disponer que el proceso formativo es de carácter sucesivo, que parte de una educación preescolar, básica, primaria a un nivel formal, reconociendo la importancia de preparar al estudiante en la educación media, para abrir su paso a la perseverancia en la educación superior.

Es reconocida la calidad de vida en tanto el sujeto pueda acceder a distintas condiciones que propicien su bienestar en áreas de la salud física, mental, educativa, familiar y social. De tal manera, se comprende que el desequilibrio en la salud emocional repercute en las distintas áreas de funcionalidad de los individuos, como se manifiesta en el Artículo 3 de la Ley 1616 de 2013, la

acción de despliegue de los recursos emocionales y cognitivos de la persona en su ser social, familiar, laboral, académico se representa en su comportamiento.

Antecedentes Investigativos

Con el objetivo de abordar las variables de EA y AA, se da partida a la revisión sistemática desde el campo empírico, para ampliar el conocimiento en el modo en que se han abordado dichos constructos en el campo de investigación, tomando como base la indagación en diversas bases y revistas indexadas dedicadas al ejercicio aplicativo.

Es posible determinar que, al realizar la revisión de las variables en conjunto, estas no se han correlacionado ampliamente; de tal manera se citarán los hallazgos encontrados en los que se abordan de manera independiente los constructos.

Investigaciones Internacionales Relacionadas con la AA

A nivel internacional se halla una investigación en Rusia que analiza la AA en relación con la ansiedad y los resultados en exámenes académicos, los instrumentos que usaron fue el Cuestionario de Perfil de Autorregulación de Moros Anova (SRPLQM) y el Test Anxiety Inventory (TAI) de Spilberger, abordaron las puntuaciones del examen estatal unificado de matemáticas y lengua materna, aplicados a una muestra de 231 estudiantes, las correlaciones fueron positivas significativas entre los indicadores regulatorios y las puntuaciones del examen ($r =$ de 0,19 a 0,30, $p < 0,01$), y negativas entre indicadores y nivel de ansiedad ($r =$ de -0,17 a -0,24, $p < 0,01$); dando cuenta que la ansiedad es menor cuando hay mayor AA consciente y por lo tanto más exitoso será el resultado del examen, comportándose como mediador frente a la preocupación ejercida a las demandas del examen (Morosanova & Fomina, 2017).

Por otro lado, en China 330 estudiantes de un curso de inglés de dos universidades con enfoque de lectura y escritura participaron en un estudio de evaluar la autoeficacia de lectura y la AA, en el que intentan examinar cómo la autoeficacia de la escritura y el aprendizaje autorregulado de la escritura se relacionan con el dominio de la misma, para ello utilizaron el Cuestionario de autoeficacia de la escritura en inglés (QEWS) y el Cuestionario de estrategias de aprendizaje autorregulado de la escritura en inglés (QEWSRLS). Se usó el coeficiente de correlación de Pearson, encontrando relación positiva significativa entre la autoeficacia y la competencia en escritura, ($r = .47$, $p < .001$); en las subcategorías de autoeficacia se correlacionaron significativamente con los resultados de escritura, el coeficiente más alto con gramática ($r = 0.48$,

$p < .001$), e ideación con el coeficiente más bajo, ($r = 0.29$, $p < .001$). También, se encontraron correlaciones positivas altas significativas en las subcategorías ($p < .001$) con la autoeficacia de escritura (r varió de 0.79 a 0.92). El rendimiento de escritura tuvo una correlación moderadamente positiva con la estrategia de escritura, $r = 0.37$, $p < 0.001$; las estrategias de auto consecuencias no mostraron una correlación significativa, $r = 0.10$, $p > 0.05$, todas las demás subcategorías de las estrategias se correlacionaron de manera estadísticamente significativa con la competencia de escritura de los estudiantes (r varió de 0.17 a 0.38), con las estrategias de búsqueda de oportunidades teniendo el coeficiente de correlación más alto, $r = 0.38$, $p < .001$. Asimismo, cada una de las nueve subcategorías mostraron correlaciones altamente positivas ($p < .001$) con las estrategias SRL de escritura (r varió de 0.44 a 0.78), dando cuenta que la población estudiantil tiene un grado medio en la autoeficacia y menor uso de las estrategias en AA en la escritura, sin embargo, la competencia de escritura fue precedida por la autoeficacia en la escritura y por las estrategias de AA en la escritura, recomiendan que docentes en la enseñanza del inglés generen estrategias que permitan el desarrollo en la autoeficacia y la AA para mejorar la escritura (Sun & Wang, 2020).

En España se desarrolla una investigación que pretende establecer relaciones de asociación e interdependencia entre la autorregulación personal con otros enfoques de aprendizaje, resiliencia y ansiedad evaluativa, donde para la autorregulación personal se ejecutó un Cuestionario de Autorregulación (SRQ), en versión española; para distinguir los enfoques de aprendizaje se utilizó el Cuestionario de Biggs, Kember y Leunguna, versión en español; continuamente, con el fin de medir la ansiedad dada por los exámenes se hizo uso del *TAI 80, Test Anxiety Inventory* en una muestra de 82 mujeres y 39 hombres, de 2º y 4º curso de la carrera de psicología en la Universidad de Almería, donde los resultados evidencian una relación diferencial en la autorregulación de tipo personal y para cada enfoque de aprendizaje; negativo con la preocupación y positivo con la tenacidad y con control resiliente (Fuente, López, Mariano, Martínez, Vicente & Zapata, 2017).

A su vez, en el mismo país, Sáiz y Valdivieso (2020) intentan comprobar si existen diferencias antes y después de la instrucción en autorregulación, en la autopercepción que los estudiantes universitarios tienen sobre sus estrategias meta cognitivas procedimentales y comprobar si existen diferencias significativas, antes y después de la instrucción en autorregulación, en la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto a sus estrategias metacognitivas declarativas, aplicado en 16 participantes de primero y segundo nivel de pregrado en ciencias

sociales, con un diseño cuasi-experimental con ausencia de grupo control, haciendo uso de instrumentos como *ACRA (r) -Escala de estrategias de aprendizaje de Román y Poggioli*, asimismo en el desarrollo del curso académico se recogieron las evidencias de la evaluación continua en ambos grupos, lo cual permitió evidenciar diferencias luego del entrenamiento en AA, acerca de la obtención de competencias procedimentales y declarativas, siendo relevante los resultados positivos en el primer curso; sugiriendo así que el enseñar y el aprender en la universidad de base en estrategias de AA.

También en España, Fernández-Rio et al. (2017), buscaron si la AA, se correlaciona con el aprendizaje cooperativo y la autoeficacia académica en 1308 hombres y 1205 mujeres de 17 colegios, los cuales utilizaron el enfoque pedagógico y por lo menos en un año habían practicado el aprendizaje cooperativo, para evaluar utilizaron el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo, el Cuestionario de Estrategias para el Control del Estudio y el Cuestionario Global de Autoeficacia Académica; las correlaciones entre estas variables y la autoeficacia académica fueron positivas y significativas ($p < 0,001$), y la más alta se encontró entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica. Los resultados muestran que en el aprendizaje cooperativo y autorregulado tuvieron igual nivel, pero la mayor correlación estuvo entre AA y autoeficacia, así mismo dan cuenta del rol del docente como mediador externo para que el estudiante pueda generar y potencializar su propia autoeficacia y repercutir en su aprendizaje, previniendo el fracaso escolar.

Cerezo, et al (2018), llevan a cabo un estudio en el que analizan la manera en que se entrenan las estrategias de autorregulación académica (EAA) y se relaciona con el aumento de saberes en el uso de estrategias, en conjunto con la utilidad y autoeficacia percibida así como el correcto uso en el campo del aprendizaje en 373 universitarios del norte de España, pertenecientes al 3º curso de educación y psicología, haciendo uso del Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje-CEA que permite evaluar el conocimiento declarativo; el Inventario SRLS-IPPA y la Escala de Evaluación de Texto-ARATEX-R para el aprendizaje autorregulado. Mediante la aplicación del MANOVA, existen diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en el pretest, Wilks' Lambda = .97; $F(5, 363) = 2.39$; $p < .05$; $d = 0.36$; las diferencias en las variables de manera independiente, correspondían a una única variable dependiente, conocimiento de SRLS, ($F(1, 368) = 8.25$; $p < .01$; $d = 0.30$); y no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en relación con otras variables que podrían

interactuar con la intervención. Los resultados evidenciaron que el entrenamiento se vio reflejado en una mejora estadística acerca del conocimiento de EAA, a su vez que la percepción de la autoeficacia en las estrategias; no obstante, el aumento en el saber de las EAA y la percepción de competencia en la práctica no reflejan una mejoría.

Del mismo modo, en Barcelona García, López y Cabero (2020), estudiaron los efectos que genera la conectividad sincrónica en el día junto con la cantidad de tiempo invertido en el estudio, como vía para el manejo de la AA, en una población de 260 aprendices de un instituto con metodología virtual, donde su elección fue desarrollado de manera aleatoria, en tres grupos de aula virtual; donde al primero se le añadió una herramienta vista como barra de avance en función de las tareas a ejecutar durante el curso; el segundo, presentaba a la par una barra de avance junto con una herramienta que permitía identificar la cantidad de tiempo dedicado al estudio; el tercer grupo, desarrolla su ejercicio rutinario sin ningún tipo de herramienta. Obtienen que no hay una distinción relevante en el logro académico de los grupos, sin embargo, presentan diferencias importantes en el tiempo empleado y la conectividad virtual diaria de los grupos, diferenciando el tipo de aula virtual desarrollada.

En España, Valiente-Barroso, Suárez-Riveiro, y Martínez-Vicente (2020) buscan si existe disparidad en el uso de EA del aprendizaje desde variabilidad en los niveles de desempeño académico y estrés escolar, en 620 alumnos de 10 y 12 años de 5º y 6º de educación básica. Para la AA se utilizó el Autoinforme de Diagnóstico Integral del Estudio, así como el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil, el cual identifica los detonantes principales de estrés; se efectuó un análisis multivariado de la varianza manova indicando que tanto el efecto del estrés escolar (λ Wilks=.922; $F(8,1002)=5.219$, $p=.000$; $\eta^2=.040$) como del rendimiento académico (λ Wilks=.890; $F(16,1531)=3.707$, $p=.000$; $\eta^2=.029$) son estadísticamente significativos. Sin embargo, el efecto de la interacción entre estrés escolar y rendimiento académico no es estadísticamente significativo (λ Wilks=.948; $F(32,1849)=.848$, $p=.711$; $\eta^2=.013$). Se obtuvo diferencias relevantes en estrategias de apoyo, en función al aprendizaje, la manera en la que se dispone el estudiante para adquirir conocimientos, siendo posibles vías de desarrollo de estrés, por tanto, es importante que el plan docente intensifique el aprender a aprender en el aula, dado que este ayudaría a disminuir los niveles de estrés escolar.

Por otro lado, Seroussi y Yaffe (2020), estudian los vínculos entre los estilos de crianza y el funcionamiento de la autorregulación en cada una de las dimensiones del aprendizaje de 83 alumnos universitarios Israelíes de pregrado, haciendo uso del y el Cuestionario de Estrategias Motivadoras para el Aprendizaje y el Cuestionario de Autoridad Parental, añadiendo a su vez datos sociodemográficos; en los resultados se evidencia que no existe influencia del estilo de crianza de tipo autoritario en la autorregulación, el estilo de crianza autoritaria se correlacionó con la motivación, por tanto da cabida a generar nuevas formas de evaluación de la paternidad autoritaria en el contexto académico, especialmente las habilidades. A su vez, no hubo diferencia significativa entre hombres y mujeres en la muestra, ni entre los estudiantes con problemas de aprendizaje y los demás, a excepción de una diferencia significativa en la ansiedad ante los exámenes (puntuación 5,04 sobre 7 vs. 3,80, $t = 3,128$, $p = 0,003$). La edad de los estudiantes se correlacionó negativamente con la motivación externa ($-.299$) y positivamente con el control de las creencias de aprendizaje ($.227^*$).

Investigaciones de Latinoamérica relacionadas con la AA

Desde esta región es posible encontrar estudios acerca de la AA como el de Inzunza, Márquez y Pérez (2020) en donde buscan describir y correlacionar la AA con antecedentes académicos en estudiantes de medicina en primer año en Chile, hacia un espacio académico, teniendo en cuenta además datos sociodemográficos, para medir la AA utilizaron el Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) en donde se encuentra que a mayor AA mayor rendimiento académico, siendo las más utilizadas por los estudiantes la AA, junto con estrategias como las expectativas, la estimación o valoración de la tarea y la organización, es posible dar cuenta que las mujeres utilizan más la AA con mayor apropiamiento de la planificación, de tal manera hombres y mujeres se diferencian en la utilización de aspectos motivacional y cognitivos para autorregularse en el aprendizaje. Con respecto a la motivación, se observó que existen diferencias estadísticas significativas en el factor expectativas: $t(106) = 3,43$; $p = 0,001$, donde los hombres presentaron mayores puntuaciones. Además, se apreciaron diferencias estadísticas significativas en cuanto a la ansiedad: $t(106) = -3,31$; $p = 0,001$, que fue mayor en las mujeres. En el mismo país, Zambrano, Díaz, Pérez y Rojas (2020) proponen describir y comparar en 322 alumnos de pedagogía las estrategias de AA, se utilizó la perspectiva de Zimmerman además de tener en cuenta las dimensiones organización del medio y de la tarea, hábitos no adecuados de

regulación y búsqueda de información, para ello utilizan la Escala de (SR SI-SR) adaptada, los resultados evidencian que no se aplican las estrategias de AA por lo cual proponen que desde las aulas es relevante que los estudiantes las empleen y fomentar su uso. En la comparación de carreras se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de las dimensiones HIR ($H(5) = 77.888, p < .001$), OE ($H(5) = 30.381, p < .001$) y BI ($H(5) = 32.283, p < .001$).

Asimismo en Chile, Covarrubias-Apablaza et al. (2019) analizaron la AA con la autoeficacia teniendo en cuenta la dimensión de metas de aprender, logro y refuerzo social; los participantes fueron 157 mujeres y 74 hombres de carreras de ingeniería, salud, sociales y humanidades, los instrumentos para evaluar fueron el Cuestionario de Metas Académicas, así como La Escala de Autoeficacia General y El Inventario de los procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA), dando como resultado que las competencias de mejora individual requieren de la autoeficacia positiva junto con la AA como fuentes para lograr y potencializar las metas, reconocen que tienen mayor importancia las estrategias de AA en las metas del mismo, siendo más importante el conocimiento que el rendimiento. A su vez, esta investigación tuvo en cuenta tres modelos a través de análisis de regresión lineal con el paquete estadístico SPSS (v. 22.0). El modelo 1 (M_1), donde autoeficacia general y autorregulación del aprendizaje revelan una varianza explicada de las metas de aprendizaje de $R^2 = 43\%$, $F = 87.73$; $p < .001$; El modelo 2 (M_2), en el que autoeficacia general y autorregulación del aprendizaje revelan una varianza explicada de las metas de logro de $R^2 = 14\%$, $F = 91.37$; $p < .001$. En este modelo, los análisis reflejan que la autoeficacia general no es significativa en este modelo ($\beta = .0625$; $p = .36$). Finalmente, el modelo 3 (M_3), la autoeficacia general y autorregulación del aprendizaje evidencian ser no significativos, revelando una varianza explicada de las metas de refuerzo social de $R^2 = 1\%$, $F = 2.62$; $p < ns$. Los resultados muestran que el modelo 1 (M_1 = autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general a Metas de aprendizaje) es el que presenta mejores indicadores para explicar las metas académicas en su subdimensión metas de aprendizaje, con una varianza explicada de 43%.

En Perú, Domínguez-Lara (2017) estudia la procrastinación académica junto con el afrontamiento de la ansiedad antes del examen asociados al desempeño académico en 178 estudiantes de pregrado en psicología, usaron la Escala de Procrastinación Académica - EPA y el Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty - COPEAU, corroborando que la AA se relaciona con la estrategia basada en la tarea, pero no con la postergación de actividades, reconociendo que

la AA en los aprendices permiten afrontar de manera más adaptativa los momentos previos al examen. Por tanto, las correlaciones brindan evidencia a favor de la primera hipótesis, es decir, que la estrategia orientación a la tarea se relaciona directamente con la autorregulación académica, y de forma inversa con la postergación de actividades ($p < .431$, $p < .589$). Así mismo, Arias, Galdos y Ceballos (2018), estudiaron los estilos para la enseñanza y la AA en 31 alumnos de 1º a 10º semestre, aplicaron el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje y el Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Grasha, logrando encontrar que los estilos de enseñanza experto, facilitador y delegador fueron más predominantes, con relaciones bajas entre los estilos de modelo personal, delegado autoridad formal; por sexo en autonomía y Autorregulación del aprendizaje, las estudiantes mujeres obtuvieron medias más altas que los varones, siendo estas diferencias, significativas ($p < 0.05$), los hombres tuvieron menor nivel de AA y se relacionaron más con el estilo delegador de enseñanza y en la AA los estilos modelo personal y delegados fueron más relevantes. A su vez, en los coeficientes de correlación de las variables cuantitativas, se observa que la edad, presenta relaciones positivas y moderadas con el estilo de enseñanza Experto ($r = 0.458$). Allí mismo, Luna y Álvarez (2020) analizan la AA y la autoeficacia académica en la Universidad Privada de Tacna, con una muestra de 92 participantes de la carrera de tecnología media, para ello aplicaron el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica y el Inventario del Aprendizaje Autorregulado, en donde se obtiene que hay una relación positiva y media entre la AA y la autoeficacia (Rho de Spearman ,479 (p valor 0.01); al correlacionar las dimensiones de la AA con autoeficacia, dan cuenta que, la estrategia ejecutiva tiene correlación positiva y moderada con la variable, (sig. bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,449); la autorregulación de procesos cognitivos presentó una correlación tanto baja como positiva (sig. bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,398) al igual que la autorregulación del afecto y la motivación y la autorregulación del monitoreo del ambiente (sig. bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,385). También, Robles (2020) evalúa las mismas variables bajo un diseño descriptivo y correlacional, en 53 estudiantes de segundo semestre de contabilidad, utilizando el Inventario de Aprendizaje Autorregulado de Linner, Harris y Gordon validado por Norabuena en el 2011 y la Escala de Autoeficacia Académica de Alegre, en donde se halla una correlación para la AA y autoeficacia con un coeficiente de correlación Spearman (.734**), en donde la población estudiantil que se considera eficaz en el proceso de aprendizaje realizan un control y monitoreo desde la autorregulación para obtener buenos resultados académicos.

Por otro lado, en México se realiza un estudio descriptivo en el que estudian la AA y el rendimiento académico, los participantes fueron 44 estudiantes de programas educativos, 32 mujeres y 12 hombres, utilizaron para medir un *Cuestionario tipo Likert* abordando el factor cognitivo, la motivación y la administración del tiempo, a través del análisis de varianza ANOVA dan cuenta que quien tiene más promedio tienen mayor AA, pues los resultados indicaron que en las dimensiones de Motivación y Administración del tiempo sí se cumplió con la significancia estadística entre los estudiantes con promedio destacado ($p = .028$) y los estudiantes con promedio medio ($p = .044$), lo que indica que el uso de estas estrategias tiene efecto en el promedio de las calificaciones de los estudiantes. (Murillo & Luna, 2020). Otro estudio, aplicado en esta zona a 204 estudiantes de psicología concluyen que el ejercicio de la AA les posibilita evaluar su actuar individual a modo de monitoreo del propio aprendizaje enfatizando en la importancia de analizarlo bajo demandas distintas como un contexto de educación en línea así como la indagación de un instrumento con validez y confiabilidad que permita abordar la variable en dichas condiciones, además se encuentra que no hubo diferencias por género, ni estado civil en la AA, sin embargo sostienen que a mayor edad de los participantes, mejor es el uso de estrategias de AA; para lo anterior se empleó el *Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional* (Meza, De la Rosa, Rivera & Gonzales, 2018). En otro estudio, aplicado en México, quisieron medir las estrategias de AA y el desempeño académico en modalidad virtual, para ello Berridi y Martínez (2017), construyeron el instrumento de medición fundamentando en el modelo de Zimmerman, el cual fue aplicado a 573 estudiantes, en el que solo la planeación y el control se relacionan al desempeño académico, además señalan la relevancia de la AA con el fin de obtener logros en el aprendizaje, sin embargo no son amplios los resultados frente a la correlación entre AA y rendimiento académico en la modalidad en línea, pues solo se encontró relación significativa del desempeño escolar en dos dimensiones de autorregulación del aprendizaje: estrategias de planeación y control (.297, $p.010$), que se refiere en específico al manejo de tiempo, horarios, materiales y establecimiento de objetivos; y atribuciones motivacionales en contextos virtuales (.133, $p.010$), que denota interés, entusiasmo y el gusto por aprender en modalidad a distancia.

Así mismo, Chan y León (2017) analizan el proceso de AA en 40 universitarios mayahablantes de 6° semestre, emplearon la Escala de Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (EIPE-6), obteniendo para la planificación que el 40% estudiantes la realizan, quienes ejecutan son el 25% y el 45% autorreflexiona, no se haya influencia del idioma,

y en la AA en general las mujeres planifican menos, pero son las que más ejecutan y practican la autorreflexión. No obstante, sí se da una correlación negativa al 0.05 de significancia entre el género de los alumnos y el factor ejecución del proceso de autorregulación en general. Además Barreto y Álvarez (2020) indagaron el uso de estrategias de AA y la interacción con el desempeño educativo en 97 estudiantes de bachillerato, para ello emplearon el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje y las notas por parte de las instituciones para medir el desempeño académico; los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en estrategias cognitivas ($F(93) = 4.72, p = .004$) y en estrategias metacognitivas ($F(93) = 9.26, p < .001$) para estudiar y realizar sus actividades escolares, demostrando que las estrategias de AA más usadas son la metacognición, siendo este el mayor predictor del rendimiento académico. El sexo no presentó diferencias significativas, así mismo señalan que el 75% del rendimiento académico pertenece a otros procesos de aprendizaje y el restante a la AA.

Añadido a esto, Díaz y Agustín (2018) analizan el proceso de AA en 189 universitarios de ingeniería científica, de sistemas, industrial y civil del Centro Universitario de Oriente, a partir de una *Encuesta tipo Likert*, donde los ítems estuvieron basados en la AA, validada por Torre en el año 2007; los resultados evidencian que los estudiantes pocas veces generan compromiso hacia el establecimiento de metas, objetivos y EA para conseguir altos puntajes, situación que disminuye la posibilidad de tener un correcto desarrollo de la tarea, omitiendo la verificación de los resultados que se adquieren en comparación con lo que se espera de ellos; por tanto podría decirse que los estudiantes estudian gran parte de la veces para obtener notas altas.

Por otro lado, Paredes y Moreta (2020) determinan si existe relación entre las actitudes hacia la investigación y la AA en 222 alumnos de tres universidades públicas de Ecuador; se tuvo en cuenta la diferencia por sexo y el potencial predictor que presenta; los resultados confirman una correlación entre las actitudes hacia la investigación y la AA, siendo las actitudes vista como predictivas para la AA, en el análisis inter género se evidencio una diferencia en lo afectivo, donde las mujeres presentaron una mayor puntuación ($p < .05$).

Investigaciones de Colombia relacionadas con la AA

En la ciudad de Villavicencio, Masmela, Mahecha y Conejo (2020) buscaron describir cuantitativa y empíricamente los procesos de AA, en 73 alumnos de 1º y 2º semestre de salud ocupacional, utilizaron un Cuestionario con Escala de Actitudes Autodirigido, en donde encontraron que altos niveles de autoeficacia permiten mayor uso de estrategias de AA y viceversa, lo cual a su vez permite un mayor rendimiento académico, así mismo encuentran que en el indicador cognitivo de la AA en donde logran ser conscientes de su proceso y el éxito académico, además refieren que los estudiantes se autoevalúan en diferentes áreas y reflexionan sobre lo aprendido, sin embargo en la fase previa de la AA los estudiantes muestran bajos niveles en tanto acomodación de su entorno de aprendizaje, correlación positivamente el rendimiento académico y la AA 0.67, también sostienen que en las fases de la AA los participantes tenían un nivel de medio a alto, en la planificación, ejecución y reflexión; sugiriendo que los centros educativos creen programas que permitan potencializar la AA en estudiantes.

Finalmente, en la revisión empírica realizada por Hernández y Camargo (2017) en Bogotá, Colombia, buscaron analizar sistemáticamente los estudios realizados en torno a la comprensión de la AA en estudiantes universitarios de Iberoamérica, es decir 21 países, en total seleccionaron 43 artículos publicados entre el 2005 y el 2015. Encuentran que el propósito general, está basado en comprender cuáles son las variables que influyen en el control autónomo del estudiante frente a su proceso académico, así mismo hay una tendencia por definir a partir de características el perfil del estudiante autorregulado; por otro lado, infieren que el abordaje de la AA está en proceso de gestación en temas investigativos.

Investigaciones internacionales relacionadas con las EA

Desde el punto de vista internacional, en España Vida, Muntaner y Palou (2018) realizaron un estudio para examinar cuáles eran las diferencias de sexo con base al estrés en el campo académico, sus estresores y las EA utilizadas, junto con la correlación del grado de estrés y el rendimiento académico. Participaron 162 personas, 24 hombres y 128 mujeres activos(a) de la Universitat de les Illes Balears, se aplicó el Inventario (SISCO) del Estrés Académico, con énfasis en los apartados de estrés y EA. Obtienen que las EA más utilizadas para restaurar el equilibrio después de la situación de estrés, fueron principalmente la concentración en dar solución a la

situación preocupante ($\chi=3.82$), así como elaborar una estrategia para su ejecución ($\chi=3.64$), también se encuentra diferencia en el uso de las mismas a partir del género, pues las mujeres generan mayor uso en la EA de ventilación de confianzas ($F=11.01$, $p=.001$) a diferencia del género masculino. En este mismo año Morales (2018) plantea analizar las EA que emplean 69 universitarios españoles. El instrumento aplicado fue La Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS (Frydenberg y Lewis, 1996; Adaptación Española de Pereña y Seisdedos, TEA Ediciones, S. A.) Respecto a los hallazgos, se evidencian el uso de las EA enfocadas en solucionar el problema y en la emoción, como: tener preocupación, buscar apoyo social y pertenencia, centrar la atención en resolver el problema, generar esfuerzo al éxito, consolidar amigos íntimos, hacer ilusiones, reducir la tensión, ignorar el problema autoinculcado y reservando para sí mismo, enfocarse en lo positivo, ampliar la búsqueda de apoyo espiritual, indagar en la ayuda profesional, adquirir diversiones relajantes y la distracción física, lo cual resulta sustancial y pertinente para el estudio futuro de las EA en otras investigaciones.

En este mismo país, Rodríguez y Ferradas en el año 2020, identifican las características de los perfiles de afrontamiento de universitarios en relación con la manera en que conjugan las creencias de autoeficacia frente a tres estrategias de afrontamiento en el contexto académico. La participación total fue de 1072 estudiantes de la Universidade da Coruña; con edades comprendidas entre los 18 a 48 años, donde el 68% fueron mujeres y el 32% hombres. Se implementó el análisis de perfiles latentes a partir del uso del programa estadístico MPlus 7.1, junto con la aplicación de la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico y la validación española de la Escala de Autoeficacia General. Las correlaciones de Pearson entre las variables reflejan resultados positivos y estadísticamente significativos ($p < .001$), permitieron la identificación de tres perfiles del estudiante, un grupo de afrontamiento adaptativo en el que la autoeficacia es alta y el uso de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación también es alto; un grupo de afrontamiento desadaptativo, en el que la autoeficacia es baja y asimismo es el uso de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación; y finalmente, un grupo con alto uso de la estrategia de afrontamiento búsqueda de apoyo y baja autoeficacia en conjunto con baja reevaluación positiva y planificación.

En Ghana, autores como Adasi et al. (2020) llevaron a cabo un estudio para explorar las diferencias de género en factores estresantes que experimentan los estudiantes y así mismo conocer

las EA que suelen utilizar para controlar el estrés. La participación se llevó a cabo por medio de un muestreo aleatorio conformado por 270, dónde 144 fueron mujeres y 126 hombres, estudiantes de segundo y tercer año de docencia, con edades entre 17 y 26 años, los cuales respondieron a cuestionarios de autoinforme con preguntas abiertas y cerradas, junto con el cuestionario Dental Environment Stressors (DES) y el Inventario Multidimensional de Estimación del Afrontamiento (Brief COPE). Entre los hallazgos más importantes, se resalta que las estrategias más utilizadas para afrontar el estrés fueron rezar, meditar y algunas otras actividades distractoras. En cuanto a la diferencia entre sexo, se encontró que, con respecto a las EA percibidas, las mujeres utilizaron EA adaptativas con la autodistracción ($M=4.11$, $SD=0.99$), mientras que los hombres utilizaron EA desadaptativas y de evitación ($M=3.82$, $SD=1.22$).

Macbani, Ruvalcaba, Vásquez, Ramírez, González, Arredondo y Trejo (2018) describen el estrés en el contexto académico y la relación que puede existir con el desempeño académico de 69 alumnos de odontología del Centro Universitario Metropolitano Hidalgo; los resultados declaran que el 93% vivencia estrés mediante la sobrecarga de actividades académicas, manifestándose dicho malestar a partir de reacciones físicas como trastornos en el sueño, aumento o disminución de la ingesta de alimentos, es posible que el estrés en los estudiantes sea visto como alto, con una categoría en 4 de 5.

Arias-Gundín y Vizoso (2018), evalúan el valor de predicción de las EA activas ante el burnout y engagement en 775 alumnos en diversos cursos de ciencia de la educación, los resultados señalan que la mayor parte de las EA activas predicen de manera positiva el *engagement* y negativa el *burnout*, donde la EA más empleada es el Apoyo Social 0,93 y la menos empleada Expresión emocional 0.71. Las correlaciones arrojan respecto a las dimensiones de burnout que agotamiento y cinismo se relacionan significativa y positivamente

Mundia y Shahrill (2018) buscan identificar cuáles fueron los comportamientos de afrontamiento y búsqueda de ayuda que fueron más útiles para los hombres, la efectividad de la ayuda con EA y los comportamientos de búsqueda de ayuda de 146 alumnos de la fundación Brunei, utilizando el Instrumento de ACS de 79 ítems junto con un Cuestionario Demográfico de Autoinforme; los resultados reflejan quienes son pertenecientes a escuelas gubernamentales obtuvieron puntuaciones altas en afrontamiento productivo con el uso de recursos o insumos para

su ejecución; así como interacciones bidireccionales de hombre con lugares como la biblioteca, internet, profesores, compañeros y autoeficacia, aspectos que ayudarían a mejorar los logros de los hombres.

En este mismo país, Pardo y González (2019) analizan con 61 estudiantes, 46 mujeres y 15 hombres de pregrado en fisioterapia de la Universidade da Coruña, la eficacia de un programa de mindfulness sobre las EA del estrés que pueden presentar los estudiantes. Se utilizó el Instrumento que mide las EA de (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & Freire, 2010) la cual evalúa cognitiva y conductualmente el afrontamiento del estrés académico. Con el uso de la *t* de Student en muestras relacionadas se reflejaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las EA de planificación [$t = -3.434$; $p < .002$] y re-evaluación positiva [$t = 3.922$; $p < .000$], sin cambios estadísticamente significativos en la dimensión búsqueda de apoyo. Llegaron a la conclusión que la meditación mejoró significativa y estadísticamente las EA con categorías como reevaluación positiva y planificación, considerando el mindfulness como método eficaz para enfrentar situaciones estresantes.

En Estambul Turan, Özdemir, Kaya, Aksel y Yılmaz (2019). estudiaron la ansiedad y su nivel en función de la apariencia social con 129 estudiantes varones de enfermería y sus actitudes de afrontamiento, con el fin de identificar si existía relación, a través del uso de la Escala de Ansiedad de Apariencia Social (SAAS) y el Inventario de Evaluación de Actitudes de Afrontamiento (COPE), las correlaciones arrojan relaciones negativas entre ansiedad social y las subescalas COPE de reinterpretación positiva y crecimiento ($p < .05$), uso de apoyo social instrumental ($p < .05$), afrontamiento activo ($p \leq .01$) y planificación ($p \leq .01$). En contraste, hubo relaciones positivas entre la ansiedad social y las subescalas COPE de desconexión mental ($p \leq 0,01$), negación ($p \leq 0,01$), desconexión conductual ($p \leq 0,01$), moderación ($p \leq 0,01$), uso de apoyo social emocional ($p < .05$), uso de sustancias ($p \leq .01$) y aceptación ($p < .05$); evidenciando que los estudiantes hombres que no presentan una percepción de sí mismos con una imagen corporal ideal se enfrentan a estados de ansiedad por su apariencia social. Manifestándose creencias de que la ansiedad por apariencia social genera efectos negativos en la confianza

A su vez, Morales (2020) realiza una investigación para analizar las EA del estrés común percibido en los estudiantes universitarios españoles, relacionado a otras variables como la empatía

y la tendencia prosocial. Participaron 200 estudiantes entre los 18 y 26 años, se aplicaron instrumentos como el Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989. Adaptación por Cano, Rodríguez y García, (2006), un *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*, una *Escala de Prosocialidad* de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005); (Rodríguez et al., 2017), y la *Medida de Tendencia Prosocial Revisada (PTM-R)*, para medir conductas y tendencias prosociales. Resaltan correlación positiva entre las EA productivas como la capacidad de solucionar problemas con variables como la prosocialidad, empatía y medidas en tendencia social. Así mismo, se evidencia que la evitación se asocia de manera negativa con las conductas prosociales y la empatía.

La investigación elaborada por Valdivieso, Lucas, Tous y Espinoza (2020) proponen buscar los determinantes del estrés, junto con las EA. Se empleó un estudio correlacional, en donde participaron 276 estudiantes en un rango de 17 a 32 años, en carreras de educación básica e infantil de la Universidad de Valladolid. Encontraron que el pensamiento desiderativo ($r=.217$; $p<.01$), la expresión emocional ($r=.186$; $p<.01$), la resolución de problemas ($r=.168$; $p<.01$) y la retirada social ($r=.134$; $p<.05$) son las estrategias que permiten afrontar de mejor manera el estrés producido en el ambiente académico. Se concluyó que los estudiantes hacen uso de 5 de las 8 EA, la autocrítica, el pensamiento desiderativo, la resolución de problemas, la retirada social y la expresión emocional. Especialmente en situaciones de estrés como la carga en las prácticas de asignaturas que se cruzan con fechas de entrega, también la preocupación de tener que exponer trabajos prácticos en público, otros estudiantes consideran que lo más estresante proviene del prepararse para realizar exámenes, así como el momento de la ejecución, dado por la no claridad del contenido y los criterios en su evaluación.

Sawhney, Kunen y Gupta (2020) identifican la adaptación exitosa de la depresión por medio del uso de EA, con 120 estudiantes. Los resultados demostraron que el grupo de síntomas depresivos altos ($M = 8.85$, $SE = 1$) informó más dificultades interpersonales que el grupo de síntomas depresivos bajos ($M = 2.32$, $SE = 1.95$). A su vez, se obtuvo que los estudiantes con síntomas depresivos altos ($M = 46.18$, $SE = 2.01$), tienen menos probabilidades de buscar orientación, el cual es un estilo de afrontamiento activo, a diferencia de aquellos con síntomas depresivos bajos ($M = 49.28$, $SE = 2.10$). También, el grupo con puntuación de alta depresión, ($M = 61.03$, $SE = 1.85$) demuestra más probabilidad de utilizar EA de evitación de tipo cognitivo, como

la resignación, la aceptación y la descarga emocional, que el grupo de síntomas con depresión baja ($M = 53,02$, $SE = 2,33$).

Continuamente, Pardeiro y Castro (2017) miden la relación del optimismo con la inteligencia emocional, la EA basada en la resolución del problema junto con el desempeño académico en 170 alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela; se administró el Test de Orientación Vital-Revisado, Instrumento de Schutte Self Report Emotional Intelligence Scale y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento; determinando que existe correlación positiva entre la IE, el optimismo y el uso de EA. La mayor correlación con el constructo Inteligencia Emocional es el Factor 1 (Valoración y expresión de las emociones) ($r=.86$; $p<.001$), luego del Factor 2 (Regulación de las emociones) ($r=.78$; $p<.001$) y del Factor 3 (Uso de las emociones frente a la resolución de problemas) ($r=.58$; $p<.001$). Respecto a la IE y el resto de variables, la Inteligencia Emocional se correlaciona positiva y significativamente con el Optimismo ($r=.42$; $p<.001$). De los tres factores que componen la IE, el que correlaciona en mayor medida con el Optimismo es la Regulación emocional ($r=.60$; $p<.001$) seguido de la Utilización de las emociones ($r=.30$, $p<.001$). Luego la estrategia de RP correlaciona de forma significativa, aunque en menor intensidad, en la IE global ($r=.40$; $p<.001$) como con sus tres dimensiones; el factor regulación emocional es nuevamente la de mayor correlación ($r=.44$; $p<.001$), seguido del factor valoración/expresión emocional ($r=.24$; $p<.001$) y uso de emociones ($r=.20$; $p<.001$). Hay una correlación directa y significativa entre la resolución de problemas y el optimismo ($r=.39$; $p<.001$).

En Rio de Janeiro, De Almeida Santos y Benevides (2020) realizan una investigación acerca de si la variable de resolución de problemas es predecida por las habilidades sociales y las EA en 409 integrantes de la facultad de Psicología; empleando instrumentos como la Escala de Habilidades de Resolución de Problemas y el Inventario de Habilidades Sociales, la Escala de Afrontamiento de Problemas, generando como resultado la existencia de una asociación predictiva entre la EA y la RP, situación que permite reconocer que cuando es mayor el uso de las estrategias en el desarrollo personal de las áreas de ajuste de una persona, mejor es la capacidad de resolución.

Stanley y Mettilda (2020) evalúan el estrés, la resiliencia y el afrontamiento en un estudio longitudinal no experimental con estudiantes de trabajo social de la India, aplicando una cohorte comparativa con estudiantes de trabajo no social, en un lapso de tiempo de tres años; para medir el

estrés se utilizó la Subescala de Estrés de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS 21) de Lovibond y Lovibond (1995), a Escala de Afrontamiento Breve (Carver, 1997) y la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (2003) (CD-RISC), encontrando correlaciones significativas entre la puntuación total de resiliencia y las tres estrategias de afrontamiento, estrés se correlacionaron positivamente con el afrontamiento centrado en la emoción en T3 pero no en T1. Las puntuaciones de estrés no se correlacionaron significativamente con el afrontamiento disfuncional y centrado en el problema en ninguno de los dos puntos temporales y las subdimensiones de la resiliencia correlacionaron significativamente entre sí y con el puntaje general de resiliencia. Los resultados reflejan niveles moderados de estrés y resiliencia en los participantes de trabajo social, sin embargo, no se evidencia un incremento de su uso al momento que los estudiantes avanzaban en su grado. Siendo entonces las EA predictores importantes de la resiliencia.

Investigaciones de Latinoamérica relacionadas con las EA

En Latinoamérica, específicamente en México se realizó un análisis descriptivo y correlacional transaccional en la Universidad Autónoma de Guerrero, propuesto por Peña, Bernal, Pérez, Reyna y García (2017) con el fin de medir la intensidad y frecuencia del estrés junto con las EA en alumnos. En el estudio participaron 158 estudiantes de ambos sexos matriculados en las diferentes carreras académicas. Se hizo uso del Cuestionario SISCO que mide el estrés académico y el Cuestionario para Medir el Afrontamiento del Estrés (CAE). Con la chi cuadrada de Pearson, se encontró significativo un valor de $p < 0.05$, IC= 95%. En las variables ordinales se usó el coeficiente tau b y tau c de Kendall, estos asumen valores entre -1 y 1; de acuerdo con el nivel de significancia del coeficiente, se concluye si existe dependencia significativa entre el factor y el grado de estrés y estrés. Los resultados demostraron que las EA están determinadas por la frecuencia y la intensidad en que se dan las circunstancias donde generan estrés puesto que depende de la evaluación cognitiva y emocional que cada persona, siendo esto parte importante para fomentar acciones que permitan afrontar de una manera adecuada las situaciones estresoras y así potencializar el bienestar social, psicológico y físico, lo cual tiene un impacto significativo en el desempeño escolar.

Domínguez-Lara (2018) analiza la relación entre la autoeficacia académica y las EA previa al examen en 208 alumnos de ciencias de salud de Lima, Perú; para medir hicieron uso de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y la Escala de Afrontamiento Ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen y; los coeficientes de confianza tuvieron magnitudes elevadas ($\alpha > 0,80$), pero *Evitación* obtuvo un coeficiente bajo ($\alpha < 0,70$).

Su resultado evidencia correlación relevante con la percepción de autoeficacia en el contexto académico y las estrategias orientadas a la evitación y tarea; en contraste, puntúa bajo en las estrategias direccionadas al buscar apoyo.

Ong y Thompson (2019) desde un estudio correlacional se mide el impacto que genera el afrontamiento y la regulación emocional en la conducta suicida de 51 hombres y 69 mujeres estudiantes de Open University de Hong Kong, utilizando el Cuestionario de Comportamientos Suicidas Revisado (SBQ-R; Osman et al., 2001), el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ de Gross & John, 2003) y COPE revisado (R-COPE; Zuckerman & Gagne, 2003) para medir las EA; la conducta suicida se correlacionó positivamente con el afrontamiento de evitación, $r(117) = 0,25, p < 0,01$, negativamente con el afrontamiento de acomodación, $r(117) = -0,20, p < 0,05$, y el afrontamiento de autoayuda $r(117) = -0,23, p < 0,05$. No hubo correlación significativa entre la conducta suicida y el autocastigo, $r(117) = .17$, Hubo una correlación negativa entre las puntuaciones del SBQ-R y la evaluación cognitiva, $r(117) = -0,34, p < 0,01$, con un mayor uso de la reevaluación cognitiva en relación con la reducción del comportamiento suicida. No hubo relación entre la conducta suicida y la supresión expresiva, $r(117) = .01, p > .05$. Los resultados evidencian que cuando existe mayor afrontamiento a la evitación se genera un aumento en la conducta suicida; contrastando con la reevaluación cognitiva, donde a mayores niveles se desarrolla menor riesgo a comportamientos suicidas.

En Argentina, Piergiovanni y Depaula (2018) realizan un estudio transeccional de tipo descriptivo, en el cual analizan la relación entre la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento en 126 estudiantes, 101 mujeres y 25 hombres de una universidad privada, entre los 18 y 60 años de edad, arrojando una media de 27.5 años. Respecto a los instrumentos, se hizo uso de un cuestionario sociodemográfico, la escala de autoeficacia general (EAG) y un cuestionario de afrontamiento al estrés (CAE). En cuanto a los resultados, se encontró que la estrategia más

utilizada por los estudiantes de la muestra fue la reevaluación positiva, además los hombres presentaron mayor nivel de autoeficacia que las mujeres. En contraste con las mujeres que presentaron mayor uso de la estrategia de búsqueda de apoyo social. Por otro lado, en cuanto al rango etario, se encontró que los estudiantes de entre 18 y 22 años evidenciaron ser quienes utilizan con mayor frecuencia la EA expresión emocional abierta, en cambio, los estudiantes con edades de entre 29 y 58 años, utilizan el estilo de afrontamiento religión.

Por otro lado, en Chile Rodríguez, Maury, Troncoso, Morales y Parra (2020) identifica cuál es el estrés académico y las EA que emplean los estudiantes, en una investigación transversal-analítica con la participación de 236 mujeres y 162 hombres de una universidad privada de Santiago de Chile. Se aplicó el Instrumento de Estrés Académico Modificado (IEA) y la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (ACEA), los resultados muestran que las EA que predominan por los estudiantes son indagación de apoyo, reevaluación positiva y planificación, atendiendo a favorecer la calidad de salud por medio de un adecuado control del estrés académico.

En México, Reyes, Alcázar, Resendiz y Flores (2017) identificaron si existía correlación entre las situaciones que provocan miedo y ansiedad y las EA en estudiantes mexicanos. Para esto, el estudio fue experimental, de tipo transversal y de múltiples variables continuas, donde participaron 1,557 universitarios mexicanos (47.8% mujeres y 52.2% hombres), con una media de edad = 21.56. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Intensidad emocional ante situaciones que provocan miedo en universitarios, el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el cuestionario de Estrategias de afrontamiento ante situaciones que provocan miedo, el cual se lleva a cabo por preguntas y respuestas ante situaciones de miedo. En los hallazgos más relevantes, se encontró que las estrategias más utilizadas fueron aquellas que abordan directamente el problema, seguidas por no hacer nada, estrategias de evitación, desahogo emocional, distracción, agresivas y búsqueda de apoyo. Todas las correlaciones fueron significativas al 0.01, la correlación entre ansiedad y miedo fue de 0.552; entre factores la más alta fue miedo total y miedo a la violencia, luego miedo total y miedo a experiencias de muerte 0.704 y miedo total con miedo al aislamiento social 0.666.

En México, Vega, Gómez, Gálvez y Rodríguez (2017) llevaron a cabo un estudio descriptivo y transversal, para realizar una caracterización de estudiantes universitarios de psicología, respecto a las situaciones que definen como estresoras, junto con el nivel de estrés, las

emociones que experimentan y las estrategias de afrontamiento que emplean en dichas circunstancias. La participación fue voluntaria con 58 estudiantes, 14 hombres (24%) y 44 mujeres (76%), el promedio de edad fue de 37.31 años ($s=9.58$). En cuanto a los instrumentos, se hizo uso de El Cuestionario de Emociones, estrés y afrontamiento (CEEA). Se concluyó que, las EA que más usan los estudiantes en las situaciones estresantes son en un 25.9% centradas en la emoción, es decir, son estrategias que se dirigen a experimentar emociones, a evitar o escapar del problema, por otra parte, un 74.1% de los participantes reportan usar estrategias dirigidas a la acción, que son aquellas que solucionan el problema.

En otra investigación en México, Reyes- Pérez, Muñoz-López y Alcázar Olán (2020) buscan comparar y correlacionar las emociones y EA en hombres y mujeres, con reprobación y sin reprobación, cuando aprueban un examen que consideran difícil. La muestra estuvo conformada por 1,057 estudiantes universitarios 585 mujeres (55.3 %) y 472 hombres (44.7 %) con un rango de edad entre 19 y 24 años. A su vez, se aplicaron dos instrumentos validados en población mexicana, la Escala de Emociones cuando Apruebas y la Escala de Estrategias de Afrontamiento cuando Apruebas. Las correlaciones, las más altas entre las emociones fueron las de confianza y positivas ($r = .529^{**}$), y de confianza y relajamiento ($r = .520^{**}$); así como entre las emociones positivas y narcisistas ($r = .492^{**}$). Los puntajes más altos de los resultados entre las estrategias de afrontamiento corresponden a las de perfeccionamiento y de orgullo ($r = .523^{**}$), y las contradictorias y las de recompensa ($r = .503^{**}$). Finalmente, en el caso de las correlaciones entre ambas escalas, la más alta fue entre las emociones de compromiso y las estrategias de perfeccionamiento ($r = .509^{**}$). En los resultados, se encontraron diferencias significativas entre el género, puesto que referente a las EA, las mujeres reportaron puntajes más altos en cuatro de los seis factores evaluados, como orgullo, incluyendo a familiares, amigos y perfeccionamiento haciendo alusión a mejorar la forma de estudio, hacer las tareas o seguir con el plan de estudio. En cuanto a los hombres, reportaron medias mayores en las EA contradictorias, publicarlos en redes sociales, hacer nada, gritar y de recompensa con factores como tener sexo, tomar bebidas alcohólicas y salir a festejar con los amigos.

Finalmente, en España, Moral y González (2020) Analizan las distorsiones cognitivas y las EA más funcionales por parte de 241 jóvenes con relaciones afectivo-dependiente; se hizo uso del Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE), el Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) y el Cuestionario de Afrontamiento COPE-28; los resultados apuntan al cambio de actividades y recurrente llamado de atención como representación en una persona con dependencia, mostrando un perfil característico que posee distinciones cognitivas, hallando únicamente correlación en la estrategia de Desconexión con el Miedo a la soledad y la estrategia Negación con Ansiedad de separación con valores superiores a .30. En este mismo país, González, Souto-Gestal, González-Doniz y Franco (2018) analizaron la variabilidad de las respuestas psicofisiológicas del estrés para conocer el perfil de afrontamiento activo que presenta el estudiante universitario de la Universidad de la Coruña. La muestra estuvo conformada por 1195 estudiantes, 825 eran mujeres (71.4%) y 331 hombres (28.6%), con edades comprendidas entre 18 y 47 años, con una media de edad de 21.57 años (DE= 3.63). Los instrumentos utilizados, corresponden a la Escala de Afrontamiento (ACEA) del Cuestionario de Estrés Académico y la Escala de Respuesta (RCEA) del Cuestionario de Estrés Académico. Los hallazgos arrojan la existencia de cuatro perfiles, un primer perfil, denominado como afrontamiento activo (AA), que presenta altas puntuaciones en las dos EA activo (reevaluación positiva 0,8 y planificación y gestión de recursos 0,41) y bajas puntuaciones en afrontamiento social (búsqueda de apoyo social -0,74). Un segundo perfil, que tiene como nombre afrontamiento social (AS) presentando (bajo afrontamiento activo en reevaluación positiva -0,31 y planificación y gestión de recursos -0,41 y alto afrontamiento social 0,44). Un tercer perfil, se denomina de bajo afrontamiento activo -0,92 y -0,91 y social -1,05 (BAS), con puntuaciones muy bajas en las tres EA medidas y finalmente un cuarto perfil, denominado afrontamiento activo y social (AAS), con altas puntuaciones en todas las EA que han sido medidas (las dos de afrontamiento activo, 0,75 y 1,18 y la de afrontamiento social 0,98). En general, como hallazgo más relevante, las estrategias de afrontamiento activo desde la perspectiva de los estudiantes, son más eficaces para enfrentarse a situaciones estresantes.

Finalmente, Vargas y Lanuque (2021) realizan una revisión empírica mediante la cual buscan analizar sistemáticamente los estudios realizados en torno a la comprensión de las EA en alumnos universitarios frente a las situaciones estresantes vinculadas con el entorno académico en Latinoamérica. En total, el término de afrontamiento universitario arrojó un total de 1821 muestras de análisis sumando individualmente los resultados de tres bases de datos, para finalmente concluir

con 58 muestras de análisis con fechas de publicación entre 2010-2019. Los hallazgos demuestran que el propósito general, está encaminado en entender la influencia de las variables según los tipos de diseño de la investigación junto con el reconocimiento de los cuestionarios más utilizados para el proceso de análisis y validación de la información recolectada que se sugiere más viable para dichas investigaciones, por tanto, recomiendan la estadística descriptiva. A su vez, mencionan la importancia del estudio de la variable, ya que se encuentra en reconocimiento como uno de los problemas de investigación actual más utilizados para la creación del conocimiento empírico.

Investigaciones de Colombia relacionadas con las EA

Flórez, López y Vélchez (2020) indagan acerca del grado de resiliencia y las EA empleadas por 103 alumnos universitarios que han vivenciado el conflicto armado colombiano, del departamento de Sucre; a partir del uso de la Escala *Coping* Modificada (EEC-M) - Colombia y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young; obtienen que los estudiantes acuden con mayor frecuencia al uso de EA relacionadas con temáticas de religión, solución de problemas y reevaluación positiva; contrastando con comportamientos de espera, respuesta agresiva, indagación en buscar apoyo profesional y autonomía, siendo las opciones a las cuales menos acuden.

Así mismo, Cabas-Hoyos et al. (2019) realizan un estudio transversal, donde se busca establecer el vínculo entre la ansiedad, los estilos y EA que emplean 216 alumnos, es decir 101 hombres y 115 mujeres de una universidad del caribe colombiano. Se emplearon pruebas como La Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) modificada por TEA y El AMAS-C para la medición de la ansiedad. Los resultados demuestran que las estrategias con mayor demanda por los estudiantes fueron: invertir en amigos íntimos, el plantearse ilusiones, la búsqueda de pertenencia y enfocarse en el problema. Aun así, no es encontrada gran semejanza entre estilos y EA según el género; (Buscar diversiones relajantes: $[F= (1,216) = 0,73; P= 0,26]$; Fijarse en lo positivo: $[F= (1, 216) = 0,65; P= 0,41]$; Distracción: $[F= (1, 216) = 0,85; P= 0,08]$; Concentrarse en resolver el problema: $[F= (1, 216) = 0,08; P= 0,76]$). Pero, sí se encontró diferencia intragénero de esfuerzo y éxito, puesto que las mujeres obtuvieron resultados significativamente altos, $[F= (1, 216) = 4,66; p < 0,05]$.

Narváez, Obando-Guerrero, Hernández-Ordoñez y De la Cruz-Gordon (2021) identifican la asociación existente entre el bienestar subjetivo y las estrategias de afrontamiento dadas frente al

impacto social que ha generado la pandemia del COVID-19 en 201 universitarios con el uso de la versión validada en Colombia de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, así como la Escala de Estrategias de Coping Modificada y validada en una muestra colombiana. Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, hallándose un valor $p=0,02$ que refleja que los datos no se distribuyen de forma normal. Los resultados demostraron una asociación directa estadísticamente significativa en los factores de bienestar psicológico y las EA, solución de problemas, $0,315^{**}$; búsqueda de apoyo social, $0,254^{**}$; religión, $0,145^{*}$; evitación cognitiva, $0,255^{**}$; reevaluación positiva, $0,363^{**}$ y negación, $0,166^{*}$.

Método

Diseño

El ejercicio investigativo se aborda desde el orden cuantitativo, a partir de un diseño de tipo no experimental con alcance descriptivo/correlacional de corte transaccional, en donde se pretende determinar la relación entre las EA y la AA en una etapa específica (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Participantes

La muestra estuvo determinada mediante el muestreo no probabilístico, haciendo uso del muestreo por conveniencia el cual determina que la selección de la población, será mediante aquellas personas con mayor proximidad y por ende de más fácil acceso para la aplicación de los instrumentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Respecto a la muestra estuvo conformada inicialmente por 228 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio; sin embargo, algunos de los participantes no cumplían con los criterios de inclusión y de exclusión señalados, la muestra quedó conformada a 216 participantes, en donde el 83% (179) fueron mujeres y el 17% (37) hombres. Las edades de los participantes estuvieron comprendidas en un rango de 18 a 25 años, en donde los estudiantes con 18 años fueron el 19,4%, los de 19 años el 17,1%, los de 20 años el 22,2%, los de 21 años 17,5%, los de 22 años 12%, los de 23 años fueron 5%, los de 24 años 3,2% y los de 25 años el 3,2%; siendo la media por edades de 20,3 con una desviación estándar de 1,8216 y un error estándar de 1,38. Respecto al lugar de residencia, se encuentra que el 91,2% viven en Villavicencio, el 2,3% en Acacias, el 1,8% en Restrepo, el 1,3% en Granada y el resto viven en Bogotá, Puerto Carreño, San Luis de Palenque, Tauramena, Villeta, Mesetas y Vista Hermosa, con un 0,46% de participantes por ciudad respectivamente.

Por otro lado, en relación con el estado civil el 90,7% son solteros, el 6,94% están en unión libre, el 0,92% son viudos y el 0,46% está casado.

Así mismo, respecto al estado laboral de los participantes el 84,3% de ellos no se encuentran trabajando y el 15,7% labora; también, en cuanto al aspecto de ser padres, se encuentra que 95,8% de los estudiantes tienen hijos y el 4,2% no tienen hijos.

Además, en relación con la modalidad de estudio 64,8% de los participantes están en modalidad de alternancia, 29,2% están de manera presencial y 6,0% están de manera virtual.

Finalmente, en cuanto a la participación por semestre, se encuentra que de primer semestre participaron un 7,4% de estudiantes, de segundo semestre un 11,6%, de tercero 3,7%, de cuarto 15,3%, de quinto 1,4%, de sexto 17,1%, de séptimo 7,9%, de octavo 11,1%, de noveno 8,3% y de décimo semestre un 16,2%.

Criterios de inclusión

Estudiantes de 18 a 25 años activos del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio.

Criterios de exclusión

Estudiantes quienes se encontrarán estudiando a partir de movilidad académica.

Instrumentos

Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M)

Instrumento validado en Colombia por Londoño, Henao, Puerta, Arango y Aguirre (2006), el cual presenta un *Alpha de Cronbach* de 0,847 y una varianza total del 58%, la escala pretende medir las EA que utilizan los sujetos ante el estrés, consta de 69 ítems tipo Likert que se miden en un rango de 1 a 6, en donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 frecuentemente, 5 casi siempre y 6 siempre. Está compuesta por los siguientes 12 factores que son medidos cada uno por distintos ítems.

Tabla 1*Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M)*

Código del factor	Factor	Ítems que lo conforman
SP	Solución de problemas	10, 17, 19, 26, 28, 37, 39, 51, 68
BAS	Búsqueda de apoyo social	6, 14, 23, 24, 34, 47, 57
ESP	Espera	9, 18, 27, 29, 38, 40, 50, 60, 69
REL	Religión	8, 16, 25, 36, 49, 59, 67
EE	Evitación emocional	11, 20, 21, 30, 41, 43, 53, 62
BAP	Búsqueda de apoyo profesional	7, 15, 35, 48, 58
RA	Reacción agresiva	4, 12, 22, 33, 44
EC	Evitación cognitiva	31, 32, 42, 54, 63
RP	Reevaluación positiva	5, 13, 46, 56, 64
EDA	Expresión de la dificultad de afrontamiento	45, 52, 55, 61
NEG	Negación	1, 2, 3
AUT	Autonomía	65, 66

Nota. Elaboración propia, información tomada de Londoño, Henao, Puerta, Arango y Aguirre (2006).

Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA)

Instrumento creado con el objetivo de medir las dimensiones que hacen parte del proceso de la AA, el cual toma como base teórica el modelo de Zimmerman y Shunck (2001) construido y validado en población latinoamericana, propuesto por Valdés y Puyol (2015), este instrumento cuenta con un Alpha de Cronbach de 0.842. La prueba tiene como objetivo evaluar la AA en estudiantes representada mediante la dimensión de autoeficacia, orientación a las metas, uso de estrategias y autoevaluación. A su vez, contiene 18 ítems puntuados en una escala tipo Likert que se miden en un rango de 1 hasta 5, arrojando puntuaciones que van desde 18 como menor AA y 108 que refiere al mayor nivel de AA posible.

Tabla 2.
Dimensiones e ítems de la EAA

Dimensiones	Ítems
Autoeficacia	3. Me siento capaz de sacar buenas notas en las evaluaciones 7.Me siento capaz de aprobar todas las asignaturas con buena nota 10.Me siento capaz de aprender en todas las asignaturas que estudio 13.Me siento capaz de tener un buen promedio de notas
Orientación a las metas	1. Me gusta aprender bien lo que estoy estudiando 6. Comparo las notas que voy obteniendo con las que esperaba obtener 9. Disfruto con el estudio porque me gusta aprender. 15. Considero que aprender algo es lo más importante al realizar una actividad académica. 18. A medida que avanza el curso, sé si estoy cumpliendo mis objetivos de aprendizaje.
Uso de estrategias	5. Me gusta seleccionar y ordenar la información de estudio que considero importante. 8. Las estrategias que utilizo me permiten recordar todo lo que aprendí. 12. Sé a quién pedir ayuda cuando lo que estoy estudiando me resulta difícil de entender. 17. Puedo mantener mis propias opiniones, aunque la información que esté leyendo no concuerde con ellas.
Autoevaluación	2. Por las observaciones de mis profesores, sé si estoy logrando mis objetivos de aprendizaje. 4. Me parece insuficiente sólo aprobar las asignaturas y no obtener las notas que quiero. 11. Considero fundamental tener un buen promedio de notas. 14. Procuro sacar las mejores notas de la clase.16. Me gusta cuando los demás valoran lo que he aprendido.

Nota. Elaboración propia, información tomada de Valdés y Puyol (2015).

Procedimiento

El presente trabajo se ejecuta por medio de cinco fases, con el objetivo de dar cabalidad a lo planeado, mediante un óptimo desarrollo dando cumplimiento a los objetivos.

Fase Teórica

Inicialmente se lleva a cabo una revisión y fundamentación, en donde se comprende desde distintos marcos el objeto de estudio, de la mano del estado actual del arte, el cual permite plantear la problematización que rodea el estudio; así como la definición de los objetivos de la investigación, los instrumentos a utilizar y la delimitación de la población a estudiar.

Fase de Solicitud

En la segunda fase del ejercicio, se prosigue con los lineamientos del comité ético para el acceso a la población de la cual saldrá la muestra para la posterior aplicación de los instrumentos, así mismo, se realiza la transcripción de los instrumentos respectivos a cada variable al medio digital, haciendo uso de Google Form, en donde se establecen además los criterios éticos de la investigación enmarcados por la confidencialidad y el consentimiento informado, así como las aclaraciones y disposiciones del ejercicio.

Fase de Aplicación

En la tercera fase, se realizó la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de manera presencial en las aulas y también de manera virtual en sincronía con las clases; la aplicación se realizó a través de un formulario de Google, en donde además se especifica de manera oral el objetivo de la investigación, el alcance de la misma, la explicación de los instrumentos y la aclaración del consentimiento informado; finalmente se dieron 20 minutos para la aplicación de un cuestionario sociodemográfico, la EEC-M y la EAA,

Fase de Análisis de Datos

En esta fase, se realizó la evaluación y el análisis descriptivo de cada una de las variables de estudio, previamente se implementó una prueba de normalidad de estadístico Kolmogórov-Smirnov para lograr verificar la distribución de los datos obtenidos, luego, se procedió con el

análisis por medio del coeficiente de correlación de Spearman a través del uso del Software Estadístico SPSS versión 27, para así permitir dar respuesta a lo planteado en los objetivos.

Fase de Divulgación de los Resultados

En cumplimiento con la devolución de resultados, se construyó y envió un documento escrito digital a través de los correos electrónicos personales registrados en el formulario a través del correo electrónico de los participantes, el cual incluyó información relacionada con los objetivos generales y específicos de la investigación, el tipo de diseño y los instrumentos utilizados para el estudio. Adicionalmente, se dió una descripción de los resultados encontrados por cada una de las variables, posteriormente lo hallado frente al análisis estadístico y el análisis específico obtenido en cada uno de los factores y dimensiones de las variables. Finalmente, se mencionaron las conclusiones y sugerencias más relevantes que surgieron a partir del estudio y se resaltó a los participantes la posibilidad de comunicarse con las investigadoras para aclarar inquietudes o ampliar la información recibida.

Hipótesis

Hipótesis de Trabajo

No hay relación entre las EA y la AA académica en estudiantes de 18 a 25 años de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio.

Hipótesis Nula

Existe una relación significativa entre las EA y la AA académica en estudiantes de 18 a 25 años de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio.

Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta que el ejercicio investigativo es pertinente centrarse en la ley 1090 de 2006 por la cual se establecen las reglas que deben llevarse a cabo para ejercer la psicología en Colombia. En su artículo 1, se expone la profesión como una ciencia desempeñada en la investigación y un oficio centrado en el estudio de diversos procesos del desarrollo humano como el cognoscitivo, emocional y social. Así mismo, se puede desarrollar en diferentes contextos sociales como la educación, dentro del cual se enmarca el presente ejercicio investigativo; la salud, el trabajo y demás campos. De igual forma, en el capítulo VII, artículo 50 de la misma ley se disponen los parámetros que rigen la investigación de psicólogos que deseen empezar investigaciones científicas, ya que es necesario cumplir con los parámetros éticos hacia las personas, cuidando su dignidad y asegurando el bienestar individual, pues se deben salvaguardar bajo toda circunstancia la integridad de los participantes.

Adicionalmente, el Tribunal Internacional de Nüremberg (1946) en su código fomenta la promoción y preservación del uso de principios básicos que proteja los conceptos morales, éticos y legales que se desprenden del ejercicio de investigación, como es la obtención del consentimiento voluntario por parte de los participantes, donde se establece que el sujeto debe contar con la capacidad mental y legal para desempeñar de manera consciente el ejercicio, con libertad de elección ante el proceso sin sesgos o terceros que influyan en su selección; por tanto es necesario que exista una contextualización completa del estudio por parte de personal dirigente del estudio, con dominio y conocimiento del tema, permitiendo que el participante tenga comprensión sobre la temática, dando a conocer lo que demanda ser partícipe, así como los posibles riesgos o inconvenientes que pueden surgir dentro del mismo, para de este modo evitar cualquier tipo de sufrimiento o daño en la población.

En cuanto a la naturaleza del estudio con su recolección de datos estadísticos y socio demográficos, es importante precisar la Ley Estatutaria 1581 de 2012, donde se expone la Ley para disposiciones generales de protección de datos, comúnmente conocida como Ley habeas data, la cual es encargada de proteger el manejo de la información privada de las personas; En su artículo 2, el ejercicio investigativo se reglamenta de naturaleza pública, de modo que se busca resguardar

la integridad, confidencialidad y transparencia, permitiendo a las personas conocer, modificar y validar información que se suministró en un primer momento.

De igual forma, el informe de Belmont (1979) promueve el cumplimiento de criterios base para el ejercicio investigativo con humanos, como es (a) el respeto, a las personas en su proceder participativo, dando validez a su capacidad de autonomía en la decisión de ejecutar o no el ejercicio, otorgando a su vez protección a quienes no cuenten con dicha autonomía; (b) la beneficencia, al referir la necesidad de propender el bienestar del participante, sin generar ningún daño; y (c) justicia, lo que significa que bajo los criterios de selección de la investigación cualquier participante posee el mismo derecho de ser seleccionado.

Lo anterior mencionado, cumple con los parámetros establecidos para llevar a cabo la investigación, ya que en la divulgación y convocatoria de los participantes se exponen los lineamientos necesarios de confidencialidad, participación voluntaria y manejo adecuado de la información, así como también la devolución pertinente de los resultados cuando la investigación llegue a su fin.

Resultados

Con el interés de abordar los resultados, se analizan los datos de la medición de cada una de las variables relacionadas con los objetivos específicos empleando análisis descriptivos. Posteriormente se describen los resultados con respecto al objetivo general, el cual busca “Determinar la relación entre las EA y la AA en estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio”, a partir del análisis estadístico correlacional para estudiar las variables.

Análisis Descriptivo

La investigación plantea dos objetivos específicos, el primero se basa en “Evaluar las EA presentes en estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio”, a partir de su medición con el instrumento EEC-M. Con base en los resultados de los participantes del estudio, se evidencia que en todos los factores hay tendencia a agrupamiento en puntuaciones medias, tomando como base el puntaje límite superior e inferior de la desviación estándar de cada factor, así como la media descrita para cada factor en la muestra colombiana (Véase tabla 3).

Tabla 3.

Resultados según media frente a límite superior e inferior por factor de la EEC-M

	SP	BAS	ESP	REL	EE	BAP	RA	EC	RP	EDA	NEG	AUT
Límite Superior	41,9	31,4	30	29,7	32,6	16,6	17,8	20,8	23,8	19,6	12,1	9,6
$\bar{x}$ para cada factor	33,5	23,2	22,5	20,7	25,0	11,0	12,7	15,9	18,4	14,8	8,8	6,4
Límite Inferior	25,1	15	15	11,7	17,4	5,4	7,6	11	13	10	5,5	4
$\bar{x}$ de los participantes	30,0	20,4	23,1	17,4	24,8	11,4	12,5	15,9	15,6	11,0	8,9	5,1

Nota. $\bar{x}$: media; SP: Solución de problemas; BAS: Búsqueda de apoyo social; ESP: Espera; REL: Religión; EE: Evitación Emocional; BAP: Búsqueda de apoyo profesional; RA: Reacción agresiva; EC: Evitación cognitiva; RP: Reevaluación Positiva; EDA: Expresión de la dificultad de afrontamiento; NEG: Negación; AUT: Autonomía. Información tomada de Londoño, Henao, Puerta, Arango y Aguirre (2006).

Se encuentra que, con relación a la media descrita por la muestra de participantes y lo consignado en la población colombiana, se logra evidenciar promedios más altos en los participantes respecto a lo señalado por la población colombiana en las escalas de Espera (ESP), Búsqueda de Apoyo Profesional (BAP) y Negación (NEG). Sin embargo, en los factores de Solución de Problemas (SP), Búsqueda de Apoyo Social (BAS), Religión (REL), Evitación Emocional (EE), Reacción Agresiva (RA), Reevaluación positiva (RP), Expresión de la dificultad de afrontamiento (EDA) y Autonomía (AUT), los promedios son más altos para la población colombiana. Finalmente, en el factor de Evitación Cognitiva (EC) se presentó un promedio igual entre la muestra de participantes y la población colombiana.

Respecto a los límites de la desviación típica, en el factor (SP), el 5% estuvo por encima, lo cual señala que este porcentaje de estudiantes señalan a esta estrategia como su recurso principal en tanto dan afrontamiento al problema a partir de la planeación, el 74,5% estuvo por dentro, y el 19,9% marcaron por debajo, siendo aquellos estudiantes que no encaminan sus acciones y su cognición a la solución del problema; en el factor (BAS), el 6% se hallaron por encima, lo que corresponde a que la mayoría de estudiantes suelen afrontar emocionalmente sus problemas sólo si tienen el apoyo de personas cercanas, el 72,2% estuvo por dentro, mientras el 21,7% se encuentra por debajo, lo cual son aquellos que prefieren afrontar el problema a partir de sus propios recursos, evitando el acercamiento emocional con los otros.

También, en el factor (ESP), el 11,5% está ubicado por encima, el 79,6% por dentro, lo cual en su mayoría los participantes se caracterizan por afrontar los problemas con la espera en el tiempo y el 8,7% por debajo, siendo estudiantes activos y no pasivos, que no suelen esperar un cambio positivo y de solución por sí solo a partir del tiempo; en el factor (REL), por encima estuvo el 5,0%, característico de estudiantes en donde sus creencias se convierten en la única EA ante el problema a partir de prácticas religiosas como medio para llegar a la solución de todos sus problemas, por dentro estaba el 69,4%, y por debajo el 25,4%, tratando de estudiantes en los cuales orar o rezar no son la estrategia puntual para dar afrontamiento ni solución al problema.

Así mismo, en el factor (EE), el 11,5% estuvieron por encima, lo cual es un porcentaje de estudiantes que buscan siempre inhibir sus emociones negativas, el 75% estuvo por dentro y el 13,4% por debajo, siendo estudiantes que prefieren no controlar ni regular las emociones o

consecuencias al expresarlas; en el factor (BAP), el 12,0% estuvieron por encima, siendo aquellos estudiantes que buscan recursos profesionales para entender su dificultad y poder solucionar, el 74,5% estuvo por dentro y el 13,4% por debajo, en donde esta estrategia no es el mejor recurso para estos estudiantes quienes prefieren afrontar el problema a partir de su propia concepción.

En el factor (RA), el 11,1% se encontraron por encima, característico de aquellos estudiantes que reacciona a partir de la ira y la impulsividad hacia cualquier objeto de su alrededor o hacia sí mismo; el 78,7% estuvo por dentro y el 10,1% por debajo, contrariamente aquí los estudiantes para liberar su carga emocional emplean otras estrategias menos la agresividad; en el factor (EC), el 10,1% estuvo por encima, quiere decir que los estudiantes como recurso principal realizan actividades distractoras a partir de las cuales puedan afrontar la situación problema, el 80,5% por dentro y el 9,2% por debajo, siendo estudiantes que no se encargan de evitar las cogniciones negativas a partir de otras acciones.

En el factor (RP), el 4,1% se ubicaron por encima, quiere decir que son estudiantes ampliamente más activos que los demás, quienes se encargan de abordar lo positivo de los problemas, el 68,0% estuvo por dentro y el 27,7% por debajo, siendo estudiantes que no realizan una comprensión positiva para tolerar la dificultad; en el factor (EDA), el 0,92% estuvo por encima, en donde los participantes expresan su incapacidad para resolver el problema como señal de desesperanza, el 53,7% se ubicó por dentro y el 45,3% por debajo, según este porcentaje los estudiantes no suelen expresar las emociones presentes por su dificultad y su incapacidad para la solución del problema., en donde su capacidad de auto evaluación y control es deficiente.

En el factor (NEG), el 7,4% se encontró por encima, indicando que los estudiantes actúan como si el problema no existiera como método de evitación de la situación, el 87,9% se ubica por dentro y el 4,6% por debajo de tal manera para este porcentaje es más factible afrontar el problema soportando las consecuencias emocionales que este implica y abordando posibles soluciones y en el de (AUT), el 0,9% estuvo por encima, característico de estudiantes que no necesitan ayuda externa para afrontar sus problemas siendo así independientes, el 66,2% se encontró por dentro y el 32,8% por debajo, lo que quiere decir que el ejercicio autónomo como EA no está tan significativamente presente en los alumnos, por lo tanto requieren de apoyo externo para dar solución a los problemas.

Por otro lado, respecto al análisis descriptivo por sexo, se halla que en las mujeres, para el factor (SP) la media fue de 29,7, y para los límites de la desviación típica, el 4,4% estuvo por encima, el 75,4% por dentro y el 20,1% por debajo; en el factor (BAS), la media fue de 20,5 el 5,5% se hallaron por encima, el 75,4% por dentro y el 18,9% por debajo; en el factor (ESP), la media fue de 23,1, el 11,1% se ubicado por encima, el 79,3% por dentro y el 9,4% por debajo; en el factor (REL), la media fue de 18,1, por encima estuvo el 5,5%, por dentro el 72,6% y por debajo el 21,7%; en el factor (EE), la media fue de 24,7, el 11,1% estuvieron por encima, el 74,8% por dentro y el 13,9% por debajo; en el factor (BAP) la media fue de 11,4, el 13,4% estuvieron por encima, el 72,6% por dentro y el 13,9% por debajo; en el factor (RA) la media fue de 12,9, el 12,2% se encontraron por encima, el 79,3% por dentro y el 8,3% por debajo; en el factor (EC), la media fue de 15,8, el 7,8% estuvo por encima, el 82,6% por dentro y el 9,4% por debajo; en el factor (RP), la media fue de 15,5, el 3,3% se ubicaron por encima, el 68,7% por dentro y el 27,9% por debajo; en el factor (EDA), la media fue de 10,9, el 1,1 % estuvo por encima, el 51,9% por dentro y el 46,9% por debajo; en el factor (NEG), la media fue de 8,8, el 6,7% se encontró por encima, el 88,2% por dentro y el 5,0% por debajo y en el de (AUT), la media fue de 5,1, el 0,5% estuvo por encima, el 65,3% por dentro y el 34,0% por debajo.

Para los hombres, en el factor (SP) la media fue de 31,1, y para los límites de la desviación típica, el 8,1% estuvo por encima, el 72,9% por dentro y el 18,9% por debajo; en el factor (BAS), la media fue de 19,9, el 8,1% se hallaron por encima, el 56,7% por dentro y el 34,1% por debajo; en el factor (ESP), la media fue de 23,3, el 13,5% se ha ubicado por encima, el 81,0% por dentro y el 5,4% por debajo; en el factor (REL), la media fue de 14,3, por encima estuvo el 2,7%, por dentro el 54,0% y por debajo el 43,2%; en el factor (EE), la media fue de 25,4, el 13,5% estuvieron por encima, el 75,6% por dentro y el 10,8% por debajo; en el factor (BAP) la media fue de 11,6, el 5,4% estuvieron por encima, el 83,7% por dentro y el 10,8% por debajo; en el factor (RA) la media fue de 10,7, el 5,4% se encontraron por encima, el 75,6% por dentro y el 18,9% por debajo; en el factor (EC), la media fue de 16,5, el 21,6% estuvo por encima, el 70,2% por dentro y el 8,1% por debajo; en el factor (RP), la media fue de 16,4, el 8,1% estuvieron por encima, el 64,8% por dentro y el 27,0% por debajo; en el factor (EDA), la media fue de 11,2, no hubieron puntuaciones por encima, el 62,1% estuvo por dentro y el 37,8% por debajo; en el factor (NEG), la media fue de 9,8, el 10,8% se encontró por encima, el 86,4% por dentro y el 2,7% por debajo y en el de (AUT), la media fue de 5,4, el 2,7% estuvo por encima, el 70,2% por dentro, y el 27,0% por debajo.

El segundo objetivo específico es “Medir el nivel de AA de los estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio”, a partir de la aplicación de la EAA, en el cual, para el puntaje global obtenido, se debe tener en cuenta que la media es 54, y la desviación estándar es 9, lo que significa que el límite superior es 63 y el inferior es 45, de tal manera que aquellos puntajes que superen el límite superior pero sean inferiores al 72 implican un nivel alto, y aquellos puntajes iguales o superiores a 90 significan un puntaje muy alto. De igual manera, los puntajes que sean inferiores a 45 pero iguales o superiores a 36 significan un nivel bajo, pero si son iguales o inferiores a 35 el nivel es muy bajo.

Adicionalmente, con respecto al puntaje de la dimensión Orientación a las Metas y Autoevaluación, se debe tener presente que la media es 15, la desviación estándar es 2,5 lo que significa que el límite superior es 17,5 y el inferior es 12,5, de tal manera que aquellos puntajes que superen el límite superior, pero sean inferiores al 20 implican un nivel alto, y aquellos puntajes iguales o superiores a 25 significan un puntaje muy alto. Del mismo modo, los puntajes que sean inferiores a 12,5 pero iguales o superiores a 11 significan un nivel bajo, pero si son iguales o inferiores a 10 el nivel es muy bajo.

En cuanto al puntaje de la dimensión Autoeficacia y Uso de Estrategias, se debe tener claro que la media es 12, la desviación estándar es 2 lo que significa que el límite superior es 14 y el inferior es 10, de tal manera que aquellos puntajes que superen el límite superior, pero sean inferiores al 16 implican un nivel alto, y aquellos puntajes iguales o superiores a 20 significan un puntaje muy alto. Del mismo modo, los puntajes que sean inferiores a 10 pero iguales o superiores a 9 significan un nivel bajo, pero si son iguales o inferiores a 8 el nivel es muy bajo.

Dicho esto, los resultados de la dimensión “Autoeficacia” muestran que el 1,3% de los participantes se ubicaron en un nivel muy bajo, lo que significa ausencia de creencias positivas acerca de su propia capacidad de aprendizaje, siendo a su vez, reflejado en un muy bajo rendimiento académico; el 0,4% fue bajo, relacionándose con estudiantes que generan creencias equivocadas sobre su capacidad de rendimiento y aprendizaje, lo cual muchas veces resulta siendo incorporado, razón que genera en ocasiones bajo rendimiento académico; el 21,2% fue promedio, siendo aquellos estudiantes que si bien incorporan creencias positivas sobre su capacidad de aprendizaje, no lo aplican todo el tiempo; el 25% fue alto, lo que corresponde aquellos estudiantes que aplican y

confían en su cotidianidad las capacidades de aprendizaje para lograr buenos resultados y el 51,8% fue muy alto, lo que se refiere a la convicción en la capacidad propia para aprender y alcanzar un buen promedio de notas, correspondiendo esto a aquellos estudiantes que siempre tienen altas calificaciones.

En la dimensión “Orientación a las Metas”, el 0,4% se encuentran en un nivel muy bajo, aquellos estudiantes que no tienen interés por alcanzar y comprender una meta en su proceso académico; el 18,5% fue promedio, lo que puede verse relacionado con aquellos estudiantes que solo les interesa pasar una materia, mas no adquirir un aprendizaje, por tanto se entiende que la elección de metas sea poco clara; el 33,3% fue alto, lo que corresponde aquellos estudiantes que mantienen sus propósitos establecidos durante el proceso académico, siendo conscientes de la importancia de emplear estrategias que le permitan alcanzar esos propósitos, y el 47,6% fue muy alto, lo que se relaciona con aquellos estudiantes que plantean metas específicas y durante su desarrollo se involucran, evalúan y reconocen si están cumpliendo los objetivos de aprendizaje planteados, para de éste modo identificar si es necesario incorporar, modificar o estructurar lo que perciben como una experiencia de logro.

En la dimensión “Uso de Estrategias”, el 0,46% puntuó muy bajo, lo que se refiere a aquellos estudiantes que no emplean estrategias como recurso para alcanzar un aprendizaje o logro en el área educativa; el 0,46% fue bajo, lo que puede verse relacionado con el mal manejo y elección de estrategias para el aprendizaje académico; el 34,7% fue promedio, lo que significa que emplean estrategias para potencializar resultados óptimos en el proceso académico; sin embargo, no son del todo constantes y precisos; el 35,1% fue alto, lo que significa que los estudiantes reconocen la necesidad de aplicar estrategias al momento de aprender y alcanzar un meta específica en el ámbito académico, y el 29,1% fue muy alto, lo que se relaciona con aquellos estudiantes que emplean múltiples estrategias para alcanzar resultados óptimos, disfrutan seleccionar y organizar la información, reconociendo lo que puede ser más útil para hacer más fácil la comprensión y retención al momento de aprender un tema específico; se interesan por repasar lo aprendido, siendo propositivos, reflexivos y críticos

En la dimensión “Autoevaluación”, el 0,46% se ubica en un nivel muy bajo, donde el estudiante no tiene en cuenta la retroalimentación que se le genera en su proceso académico, por lo

cual no tiene interés en reconocer e incorporar estrategias para mejorar su desempeño en función de sus metas; el 1,8% fue bajo, lo que corresponde a aquellos estudiantes que perciben de manera equivocada las sugerencias, calificaciones que se le otorgan a su desempeño académico, por tanto generan estrategias que no son del todo claras al momento de mejorar; el 30,5% en promedio, como aquellos estudiantes que validan las sugerencias dadas por terceros, como docentes, acerca del desempeño en el proceso académico; el 34,2% en alto, donde los estudiantes a partir de las observaciones de sus docentes reconocen si están desarrollando de manera efectiva los objetivos de aprendizaje; y el 32,8% en muy alto, donde los estudiantes identifican si el desempeño que han generado en su proceso académico se ve relacionado positiva o negativamente con las metas establecidas desde un principio (Véase tabla 5).

Tabla 4.

Resultados por dimensión de la EAA.

Factor	$\bar{x}$ de participantes	$\bar{x}$ de cada factor	σ	Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto
Autoeficacia	16,4	12	2	1,3%	0,4%	21,2%	25%	51,8%
Orientación a las metas	20	15	2.5	0,4%	0%	18,5%	33,3%	47,6%
Uso de estrategias	15,2	12	2	0,46%	0,46%	34,7%	35,1%	29,1%
Autoevaluación	18,9	15	2.5	0,46%	1,8%	30,5%	34,2%	32,8%

Nota. $\bar{x}$: media; σ : desviación estándar.

Respecto al análisis descriptivo por sexo, se halla que la puntuación media global de las mujeres se ubica en 70,69. Con respecto a la dimensión de Autoeficacia, la media fue de 16,35, y los límites de la desviación estándar se ubican en 1,6% muy bajo, 0,5% bajo, 22,3% promedio, 23,4% alto y 51,9% alto; en la dimensión Orientación a las Metas la media fue de 20, los límites el 0,5% estuvo muy bajo, 17,8% fue promedio, 34% alto y 47,4% muy alto; en la dimensión Uso de Estrategias la media fue de 15,24, los límites el 0,5% se ubicó en muy bajo, 0,5% bajo, 32,4%

promedio, 37,9% alto y 28,4% muy alto; en la dimensión Autoevaluación la media fue de 19,12, los límites fueron el 0,5% muy bajo, 2,2% bajo, 25,1% promedio, 35,7% alto y 36,3% muy alto.

Para los hombres, la puntuación media global se encuentra en 70,10 y en la dimensión Autoeficacia la media fue de 16,75 y los límites de la desviación estándar no generan puntuaciones en muy bajo y bajo, el 16,2% fue promedio, el 32,4% alto y el 51,3% muy alto; en la dimensión Orientación a las Metas la media fue de 20,18; los límites el 21,6% fue promedio, el 29,7% alto, 48,6% muy alto; en la dimensión Uso de Estrategias la media fue de 15,24; en los límites el 45,9% fue promedio, el 21,62% alto y el 32,43% muy alto; en la dimensión Autoevaluación la media fue de 17,91, los límites arrojan puntuaciones de 56,7% como promedio, el 27,0% alto, y el 16,2% muy alto.

Análisis de Correlación

A partir de los resultados descritos con respecto a los dos objetivos específicos, se procede a continuación a describir los resultados frente al objetivo general, el cual es determinar la relación entre las EA y la AA en los estudiantes de 18 a 25 años de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomas Sede de Villavicencio, para ello se realiza el análisis correlacional, mediante el cual es posible determinar que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las EA y la AA, desde una comprensión global de las puntuaciones (*p.* ,137); previo a ello con el fin de analizar la distribución de los datos, se realizó una prueba de normalidad mediante el estadístico Kolmogórov-Smirnov, en donde se encuentra que los datos no toman una distribución normal obteniendo valores *p* inferiores al alfa de (0,050), los cuales fueron entre (,001) y (,027) de tal manera que no son paramétricos. Lo que permitió indicar si se rechazaba o no la Hipótesis Trabajo acerca de si los datos procedían de una muestra distribuida normalmente (Romero, 2016).

Por lo mencionado anteriormente, se realiza el análisis estadístico mediante el coeficiente de correlación de Spearman, donde se encontró que existe una correlación positiva débil o escasa entre el factor de Solución de Problemas de la variable de EA y la dimensión de Autoeficacia de la variable de AA ($r=276^{**}$ *p.* 0,000), de igual manera hay una correlación positiva débil o escasa entre este factor con la dimensión de Orientación a las Metas ($r=297^{**}$ *p.* 0,000), con la dimensión de Uso de Estrategias ($r=252^{**}$ *p.* 0,000) y con Autoevaluación ($r=212^{**}$ *p.* 0,002).

Respecto al factor de Búsqueda de Apoyo Profesional, arrojó una correlación positiva débil o escasa con la dimensión de Uso de Estrategias de la variable de AA ($r=.141^* p.,038$).

Asimismo, en el factor de Reevaluación Positiva en la variable de EA, se encontró una correlación positiva débil o escasa entre este factor y la dimensión de Autoeficacia ($r=.210^{**} p.,0.002$), con Orientación a las Metas ($r=.190^{**} p.,005$), con Uso de Estrategias y con Autoevaluación ($r=.136^* p.,047$).

Para el factor de Expresión de la Dificultad de Afrontamiento, se halló una correlación negativa débil o escasa con la dimensión de Autoeficacia ($r=-.155^* p. 0,022$); sin embargo, no se encontró una correlación significativa con las otras dimensiones.

Adicionalmente, en el factor de Espera de la variable de EA, se encontró que existe una correlación negativa débil o escasa entre las dimensiones de la variable de AA como Autoeficacia ($r=-.136^* p. ,045$) y Orientación a las Metas ($r=-.150^* p.,028$).

Finalmente, para los factores de Búsqueda de Apoyo Social, Evitación Emocional, Religión, Reacción Agresiva, Evitación Cognitiva, Negación y Autonomía de la variable EA y las dimensiones de Autoeficacia, Orientación a las Metas, Uso de Estrategias y Evaluación de la variable de AA, se halló que no existe una correlación significativa.

Discusión

Tomando como base el objetivo general “Determinar la relación entre las EA y la AA en estudiantes de 18 a 25 años de la FP de la Universidad Santo Tomás Sede de Villavicencio”, se realiza el análisis descriptivo de cada una de las variables y por consiguiente el análisis correlacional entre las mismas, sus factores y dimensiones correspondientes. Donde se rechaza la hipótesis nula, dado que los resultados permiten confirmar que no hay relación estadísticamente significativa entre la puntuación global EA y AA; no obstante, se logran identificar correlaciones positivas débiles o escasas. Respecto a las puntuaciones globales obtenidas en nuestro estudio Bazan y Romero (2019) de cierta manera se acercan con sus datos, dado que, si bien hay una correlación, es inversa y estadísticamente significativa entre AA y EA $r=-,360^{**}$, lo que difiere que a mayor dificultad para la AA menor es la capacidad de emplear EA hacia las demandas del entorno.

En términos descriptivos, se encuentra que un 74,5% de los estudiantes utilizan la estrategia de (SP) como vía de movilización que permite identificar y aplicar estrategias cognitivas y comportamentales para intervenir la situación y solucionar el problema, similar a como sucede en Vega, Gómez, Gálvez y Rodríguez (2017) donde un 74,1% de los participantes reporta hacer uso de estrategias encaminadas a la acción, lo que hace referencia al uso de la estrategias (SP) como forma de afrontar una situación estresante; a su vez, en Morales (2018) sobresale el uso de la estrategia de (SP) como la más empleada en relación a la variabilidad y transición que puede surgir en el proceso de acoplamiento universitario de la población.

Por su parte Narváez, Obando-Guerrero, Hernández-Ordoñez y De la Cruz-Gordon (2021) resaltan las estrategias de (SP), (RP), (EE) y (EC) como las de mayor uso por los estudiantes, esto en relación a que en la población la mayoría de las veces tiende a anular los pensamientos negativos de la situación problemática para focalizar su atención en las posibles soluciones, aspecto que coincide con las puntuaciones obtenidas en esta investigación, pues los factores que se encuentran con mayor uso son (RP) 68%, (EE) 75% y (EC) 80,5%.

En ese orden de ideas, es posible distinguir que el 72,2% de los estudiantes suelen hacer uso de la (BAS), lo cual está relacionado con la necesidad de buscar apoyo emocional en grupos de pares y familiares como forma de afrontamiento frente al estrés, con base en los antecedentes González, Souto, González y Franco (2018) mencionan que es posible que el uso mayor de

estrategias relacionadas con el apoyo social, este ligado a un menor uso de EA como la reevaluación positiva, la cual se presenta en un 68% de los estudiantes, en donde sus respuestas cognitivas están asociadas a una menor reestructuración positiva del problema.

En lo propuesto por Cabas et al. (2019), reconocen la BAS como una estrategia que se destaca debido al rango etario de estudiantes participantes, cuyo rango de edad era de 18 a 25 años, siendo esta, considerada aún una etapa emergente de la transición de la adolescencia a la adultez, en donde la autonomía para la toma de decisiones está en proceso de consolidación frente a los nuevos y distintos retos que enfrenta el estudiante en el ámbito universitario.

Por otra parte, en los puntajes globales arrojados por la variable de AA, es posible encontrar una semejanza con el estudio de Díaz y Agustín (2018) en donde se expone que los estudiantes están desarrollados en un nivel débil-moderado en lo que respecta a la AA, demostrando así que es solo una población significativa de alumnos los que tienen bien definidos objetivos, metas y estrategias de aprendizaje para alcanzar resultados académicos altos. Los estudiantes que tienen el propósito de conseguir el mejor rendimiento académico posible, tal como lo expone Woolfolk (2010) y como se menciona en el presente documento, tienen control sobre los resultados, se anticipan, se preparan para la tarea, planifican cómo lo van a llevar a cabo, revisan las características de las tareas, controlan en qué medida sus pensamientos, sentimientos y acciones le impulsan a la consecución de metas. También hacen una reflexión sobre sí mismos de lo aprendido a través de una evaluación de objetivos, estrategias y resultados.

Retomando el objetivo general, a partir de los resultados es posible determinar que no existe una correlación a nivel global entre la EA y la AA, lo cual va en la misma línea de lo propuesto por Amate y De la Fuente (2021) en su investigación, quienes correlacionan las EA con la autorregulación personal en escenario académico, siendo uno de los estudios más similares debido a la escasa investigación que permita relacionar las dos variables estudiadas.

Con base en la investigación anterior, en consonancia con el estudio algunos factores de la EA suelen correlacionarse con algunas dimensiones de la AA, como sucede con la EA de (SP) la cual presenta una correlación positiva aunque débil y escasa, con la Orientación a las Metas, serían aquellos estudiantes que posiblemente se desempeñan por el cumplimiento de sus objetivos, guiando así su aprendizaje, de tal manera, en concordancia con la (SP), estaría ligado a la

posibilidad de estructuración de objetivos enfocados en la solución de problemas generados en los escenarios académicos a partir de estrategias cognitivas; sin embargo la relación entre estas dimensiones puede variar en términos de que los estudiantes no potencializan sus EA y su AA y su débil o nula relación, reconociendo el papel fundamental del establecimiento de metas, al funcionar como orientador al sujeto de las soluciones más efectivas, retomando así lo propuesto por Torre (2007), en donde teóricamente señala que la AA permite la toma de decisiones a partir del uso de estrategias de solución de problemas.

Además, se concuerda con lo propuesto por los autores del instrumento aplicado para medir las EA, en donde concluyen que la autoeficacia no es favorable en relación con la (EDA) pues no permite reducir las tensiones producida ante el estrés en medio de una situación problemática, encontrando una correlación negativa débil y escasa entre estos factores (Londoño et. al, 2006).

Por otro lado, en la investigación de Rodríguez y Ferradas (2020) en donde estudian la autoeficacia junto con las EA, obtienen un perfil del estudiante, el cual se caracteriza por manejar una alta autoeficacia en relación con EA como la (RE) y (SP), en coherencia con los resultados encontrados en donde emerge una correlación positiva débil y escasa entre estos factores con la autoeficacia, es posible inferir que podrían ser los aprendices quienes tienen una alta expectativa de su aprendizaje y de sus saberes y frente a los distintos retos académicos se encarga de realizar un ejercicio de planificación, resignificando la situación desde una perspectiva positiva para así dar solución a los problemas; sin embargo es una posibilidad a que los estudiantes amplíen sus recursos para dar afrontamiento a estresores académicos.

Conclusiones

Dando respuesta a la pregunta problema acerca de si existe relación significativa entre las EA y la AA en estudiantes de la FP de la Universidad Santo Tomás de Villavicencio, es preciso mencionar que no se halló relación entre las puntuaciones globales de estas variables.

Sin embargo, respecto al análisis específico obtenido en cada uno de los factores y dimensiones de las variables, los resultados evidencian correlaciones positivas aunque débiles o escasas demostrando que de manera mínima pero en términos de posibilidad, se podría decir que a mayor uso de la EA solución de problemas, mayor son las dimensiones de AA como autoeficacia, orientación a las metas, uso de estrategias y la autoevaluación; debido a que la secuencia de acciones que se ejecutan para solucionar los problema de forma oportuna, se tienen en cuenta de igual manera en el proceso de la autorregulación del aprendizaje, puesto que la planificación, organización, comparación y posterior retroalimentación se encuentran directamente relacionadas.

A su vez, los hallazgos arrojan que es posible mínimamente que, a mayor reevaluación positiva, mayor sea la autoeficacia, orientación a las metas, uso de estrategias y autoevaluación, ya que la estrategia contribuye a tolerar problemáticas y a generar pensamientos que faciliten el afrontamiento de la situación, lo cual, desde el punto de vista de la AA, permite el aprendizaje positivo centrado en el desarrollo personal, junto con la consecución de sus objetivos.

Por otra parte, se encuentra que, es posible, aunque débil que a mayor EA de espera, menor sea la autoeficacia y orientación a las metas, esto se explica en los estudiantes que mantienen una alta autoeficacia y orientación a las metas, desarrollan una alta capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar las situaciones. Por consiguiente, la espera con relación al actuar en pro de conseguir objetivos de aprendizaje, aparta a los estudiantes de sus propósitos académicos.

De igual forma, se evidencia que, pueda que, a mayor búsqueda de apoyo profesional, menor es el uso de estrategias, sin embargo, esta relación es débil, pero podría expresarse en que el empleo de los recursos profesionales está basado en recursos de tipo social de los cuales se podrían hallar diferencia en la capacidad y en las estrategias que dispone el estudiante para actuar ante las demandas sociales y asimismo distinguir los recursos existentes.

Finalmente, es posible, aunque débil, que, a mayor expresión de la dificultad de afrontamiento, menor es la autoeficacia, esta estrategia surge como una expresión de desesperanza frente al control de las emociones y del problema, implica un proceso de autoevaluación y monitoreo en donde la autoeficacia no es favorable para resolver las tensiones producidas.

Aportes, Limitaciones y Sugerencias

Aportes

A partir de los resultados de esta investigación se contribuye a una mayor comprensión de las variables EA y AA, así como la relación entre ambas en población universitaria en la región Orinoquia, teniendo en cuenta que no son numerosas las investigaciones que las abordan de manera conjunta a nivel nacional e internacional.

Fue posible aportar a la línea de investigación currículo y formación del psicólogo a partir de la visibilización del estado en que se encuentra las variables de orden psicológico y académico, las cuales son de estudio en población universitaria, así como su relación, lo que facilita la implementación de estrategias viables y pertinentes como proyectos pedagógicos novedosos en el aula que integren las EA y la AA, y de tal manera se permita la mejora constante del proceso enseñanza- aprendizaje. Lo anterior formulado desde un eje interdisciplinario, en donde se apunte a responder a las necesidades del contexto y se articulen y promuevan ejercicios desde la psicología, la psicología educativa, la didáctica y la pedagogía fundamental en la docencia universitaria.

Con base en lo anterior, se plantea desde la necesidad misma del objetivo de la línea de investigación en la función de evaluar en temas de gestión y calidad el currículo formativo del programa académico; reconociendo al estudiante y el docente como precursores y agentes activos en los procesos de formación profesional.

Adicionalmente, es posible dar una visión integradora sobre cómo diversos factores que se desprenden de la variable de EA pueden ser determinantes en la variable de AA, y, por tanto, en el desempeño de los estudiantes en el contexto académico, con respecto a las actividades propias de su proceso formativo. Reconociendo que el punto de partida de dicha línea valida los diversos aspectos que comprenden la funcionalidad del ser humano.

Además, se reconoce el valor empírico y teórico como aporte a la comunidad científica al realizar el estudio de variables que no se habían estudiado ampliamente de manera conjunta en una población con estas características, basado en la identificación de variables como las EA y la AA las cuales son determinantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en aras de la psicología educativa, al estudiar constructos psicológicos implicados en contextos académicos.

Asimismo, contribuye a todos los implicados en el escenario educativo, como son estudiantes, padres, docentes y directivos, reafirmando el rol del estudiante como un agente activo en su proceso formativo, a partir de la implementación de estrategias para dar apertura a la diversidad en formas de apropiación del conocimiento en la que el aprendiz sea moldeador, gestor, responsable, autónomo, planificador, regulado emocionalmente y quien posea el control de sus pensamientos y conductas para así obtener las competencias propias de la disciplina en la que se forme. Lo anterior, implica la intervención interdisciplinaria en las actividades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Limitaciones

Durante el desarrollo de la investigación surgió una limitación que parte principalmente de la etapa de aplicación de instrumentos, debido a que se tuvo que generar una pausa en el proceso de aplicación por motivos normativos del Comité de Ética, el cual está encargado de emitir la autorización de continuidad de la investigación, lo que implicó una suspensión aproximada de tres semanas; tiempo que no fue restablecido y por lo anterior, se estima que el tamaño de la muestra pudo haber sido mayor.

El tipo de muestreo seleccionado probablemente no fue el más adecuado, ya que al ser muestreo por conveniencia, la precisión de los datos no es garante y puede estar en detrimento de la representatividad de la muestra con respecto a la población y su variabilidad; transformándose en una amenaza que afectaría la posible generalización de los resultados a otros participantes o escenarios en función de la validez externa.

Adicionalmente, la aplicación se llevó a cabo de manera virtual, lo que generó que el diligenciamiento de los instrumentos se llevará a cabo desde los domicilios de los participantes y desde las aulas de clase en las instalaciones de la universidad, situación que se relaciona con la limitación de calidad del servicio de internet, dado que en algunos casos el proceso de aplicación se vio interrumpido por lo que no todas las respuestas quedaron registradas.

Sugerencias

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en este estudio, se sugiere para futuras investigaciones un mayor control de variables ambientales tales como el acceso y la calidad del

internet con el que cuentan los dispositivos desde los cuales los participantes responden a los instrumentos; una alternativa podría ser que la aplicación fuese desarrollada en las salas de sistemas de la universidad, lugar donde el internet suele ser estable; sin embargo, se reconoce la posibilidad de una potencial limitación en la disponibilidad de este tipo de espacios y la capacidad limitada que tienen por el aforo implementado a causa de la pandemia Covid-19, sin embargo se garantiza un acceso a internet mucho mejor.

Por otro lado, se sugiere que en próximas investigaciones se amplíe la muestra, con el objetivo de generar un contraste con otras facultades y universidades, así mismo, seleccionar un tipo de muestreo aleatorio, el cual permite evitar el sesgo estadístico sumado a una mayor variabilidad de la muestra contribuyendo a la generalización de los resultados en una población más amplia.

Para finalizar, es importante considerar la posibilidad de llevar a cabo investigaciones de otro tipo, es decir sumar variables en las cuales se busque identificar relaciones causales entre las estrategias didácticas y evaluativas que emplean docentes en los contextos académicos de enseñanza y aprendizaje, para de este modo reconocer si los niveles de las estrategias de afrontamiento de los estudiantes y la autorregulación académica varían en función del contexto en el que se desarrollan.

Referencias

- Adasi, G., Amponsah, K., Mohammed, S., Yeboah, R., & Mintah, P. (2020). Gender Differences in Stressors and Coping Strategies Among Teacher Education Students at University of Ghana. *Journal of Education and Learning*, 9(2), 123-133. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/42106>
- Agüero, J. (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1381/TM%20CE-Du%203209%20A1%20-%20Agüero%20Linares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amaris, M., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007>
- Amate, J., & De la fuente, J. (2021). Relaciones entre ansiedad evaluativa, autorregulación y estrategias de afrontamiento del estrés en universitarios opositores. *Anales de Psicología*, 37(2) 276-286. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/411131>
- Andreo, A., Salvador, P., & Orteso, F. (2020). Ansiedad y estrategias de afrontamiento. *European Journal of Health Research*, 6(2), 213-225. <https://revistas.ua autonom a.cl/index.php/ejhr/article/view/1336>
- Arias, W., Galdos, D., & Ceballos, K. (2018). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21), 85-109. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1090/1811>
- Arias-Gundín, O., & Vizoso, C. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre Educación*. 35, 409-427. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/19845>

- Arpi, J. (2019). La autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del II semestre de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional de San Agustín de Arequipa – 2017 [Tesis de Maestría, Universidad San Agustín]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9445>
- Arvilla, A., Palacio, L., & Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su que hacer en la institución educativa. *Duazary*, 8 (2), 258-261. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3903348.pdf>
- Avila, A., Montaña, G., Jiménez, D., & Burgos, J. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/79>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Barreto, F., & Álvarez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(2), 184-193 <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.2.6570>
- Bazan, I., & Romero, J. (2019). Dimensiones de la procrastinación y estrés académico en adolescentes víctimas de violencia escolar de colegios estatales – Víctor Larco. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio digital institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37472/bazan_li.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beauregard, M. (2004). *Consciousness, emotional self-regulation and the brain*. *Journal of Consciousness Studies*, 11(9), 277–82. <http://journalpsyche.org/articles/0xc042.pdf>
- Belmont. (1979). *Informe de Belmont*. *Observatori d Biotica iDret*. España: Barcelona. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Beltrán, J. (2009). *Psicología de la educación*. Marcombo.

- Berridi, R., & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089
- Boas, F. (1990). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Ediciones Solar.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para Educadores*. Editorial Octaedro, S.L.
- Burgos, C. (2011). La lógica de la investigación científica. Segunda parte. *La lámpara de diógenes*, 12(22-23), 207-236. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84421585014.pdf>
- Cabas-Hoyos, K., Cabas-Manjarres, M., De La Espriella, N., Germán-Ayala, N., Martínez-Burgos, L., Villamil-Benítez, I., & Uribe-Urzola, A. (2019). Relación entre ansiedad y afrontamiento en estudiantes más jóvenes de una universidad del Caribe colombiano. *Duazary*, 16(2), 239-250. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/2956>
- Cañón, A. (2019). Currículo y formación del psicólogo (línea de investigación). Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://facultadpsicologia.usta.edu.co/index.php/56-psicologia/contenidos-generales-psicologia/132-investigacion>
- 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. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000200003&script=sci_arttext
- Castro, N., Suárez, X., & Rivera, P. (2021). Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia. *Mendive*, 19(4), 1127-1141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000401127
- Cedeño, I., Flores, L., Jiménez, R., & Perearnau, M. (2010). Pedagogía, diversidad y lenguaje: develando los colores en miradas aprendientes. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 85-95. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1512>

- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. (2018). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 1-8.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103418300911?via%3Dihub>
- Cerquera, A., Matajira, Y., & Peña, A. (2020). Estrategias de afrontamiento y nivel de resiliencia presentes en adultos jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano: Un estudio correlacional. *Psykhé (Santiago)*, 29(2), 1-14.
<http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/23515>
- Ciro, L. (2006). La teoría y su función en los tres modelos de investigación. *Ánfora*, 13(20), 66-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121274>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992. *Servicio Público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. DO. 41.214.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la República. (2006, 6 de septiembre). Ley 1090 de 2006. *Código Deontológico y Bioético*. DO 46.383.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Congreso de la República de Colombia. (2012, 17 de octubre). Ley Estatutaria 1581 de 2012. *Protección de datos personales*. DO. 48.587.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *La educación en tiempos de la Pandemia de COVID-19*.
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de

- estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062019000600103&script=sci_arttext
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 67 [Título II]. 2da Ed. Legis.
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Corno, L. (1989) *Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis*. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Springer Series in Cognitive Development. Springer.
- Cook-Cottone, C., & Fernández de Maruri, R. (Trad.). (2018). *Autorregulación con mindfulness y yoga: manual básico para profesionales de la salud mental*. Editorial Desclée de Brouwer.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/127716?page=37>
- Chan, E., & León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 91-110.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100091&script=sci_arttext
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Ed. Tecla.
- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10099>
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la Modernidad: El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Ediciones de la Biblioteca de la UCV-Ediciones FACES-UCV.
- De Almeida Santos, Z., & Benevides, A. (2020). The impact of social skills and coping strategies on problem solving in psychology university students. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), 1-13.
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/2228>

- Díaz, R., & Agustín, N. (2018). La autorregulación académica en los estudiantes de las carreras de ingeniería civil, en ciencias y sistemas e industrial del Centro Universitario de Oriente - Cunori. *Revista ciencia multidisciplinaria CUNORI*, 2(1), 29-34.
<https://www.revistacunori.com/index.php/cunori/article/view/49/48>
- Dominguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31, 181-193.
http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_31_procrastinacion-academica-afrontamiento-de-la-ansiedad-pre-examen-y-rendimiento-academico-en-estudiantes-de-psicologia-analisis-preliminar.pdf
- Dominguez-Lara, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación médica*, 19(1), 39-42.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301097>
- Fernández, E. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. Cuadernos de práctica de motivación y emoción. Ediciones Pirámide.
- Fernández, E., & Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Ariel Psicología.
- Fernández-Rio, J., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in psychology*, 8(22), 1-10.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00022/full>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Grupo Banco Mundial.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fuente-Arias, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, M., & Zapata, L. (2017). Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in

- Psychology Students. *Estudios sobre educación*, 32, 9-26.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/43283>
- Fullat, O. (2013). *Homo Educandus: Antropología filosófica de la educación*. Perfiles Educativos.
- Flórez, L. López, J., & Vílchez, R. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35-47.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/438531>
- Gaeta, M., & Martin, P. (2014). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Stadium: Revista de humanidades*, (15), 327-344.
https://www.researchgate.net/publication/40837058_Estres_y_adolescencia_estrategias_de_afrontamiento_y_autorregulacion_en_el_contexto_escolar
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (1), 203-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377012>
- García, F., Fonseca, G., & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 404-429.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347019>
- García, C., & Méndez, A. (2017). Violencia de género en el departamento del Meta 2015. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(2), 26-37.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/3645>
- García, C., López, O., & Cabero, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la formación profesional a distancia: Efectos de la gestión del tiempo. *Revista de educación a distancia*, 62(20), 1-21. <https://revistas.um.es/red/article/view/400071/279881>

- Gómez, J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Fondo Editorial FACHSE. <https://www.aacademica.org/jose.wilson.gomezcumpa/4>
- González, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 421-433. <https://revistas.um.es/rie/article/view/290901>
- Gorozabel, A., & García, M. (2020). Resiliencia y estrategias de afrontamiento en estudiantes egresados de psicología clínica de la Universidad Técnica de Manabí durante la pandemia covid-19: Resiliencia y estrategias de afrontamiento. *Revista científica sinapsis*, 3(18). <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/413>
- Gloria, I. (2007). Enseñar y aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 3(2), 29-40 <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112600003.pdf>
- Hall, N. C., & Goetz, T. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation : A handbook for teachers*. ProQuest Ebook Central.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta Edición ed.). McGrawHill.
- Hernández, C. (2015). Relación entre la Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar de las y los Estudiantes del Décimo-Undécimo Curso del Instituto San José. [Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Institucional – Universidad Rafael Landívar. <http://repositorio.ausjal.org/handle/20.500.12032/398877>
- Hernández-Barrios, A., & Camargo-Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49 (2), 146–160. <https://psycnet.apa.org/record/2017-54038-008>
- Humanez, E. (2021). Los sistemas educativos canadiense, colombiano y peruano: exploración desde el concepto de crisis a la luz de los resultados de las pruebas PISA. *Revista Electrónica Sobre Educación Media Y Superior*, 8(16). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/310>

- Inzunza, B., Márquez, C., & Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200016&script=sci_arttext&tlng=pt
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Martínez Roca.
- Legarda-López, N. (2021). Didácticas funcionales vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario. *Revista UNIMAR*, 39(2), 268-286. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2626>
- Lepe, N. (2016). Desarrollo teórico del concepto de autorregulación del aprendizaje. *UCMaule*, (51), 55-59 Recuperado de <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/13/16>
- Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D., & Aguirre, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5 (2), 327-349. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750210.pdf>
- Luna, S., & Alvarez, R. (2020). Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica. *Revista Veritas Et Scientia-UPT*, 9(2), 170-181. <https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/vestsc/article/view/392>
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 123-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007>
- Macbani, P., Ruvalcaba, J., Vásquez, P., Ramírez, A., González, K., Arredondo, K., & Trejo, A. (2018). Estrés académico, estresores y afrontamiento en estudiantes de Odontología en el Centro de Estudios Universitarios Metropolitano Hidalgo [CEUMH]. *Jonnpr*, 3(7), 522-530. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521589>

- Masmela, R., Mahecha, J., & Conejo, F. (2020). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer año del programa de administración en salud ocupacional. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(29), 13-20.
<https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/1017/966>
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y sociedad*, (78), 59-111.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1691/169149895003/html/index.html>
- Meza, J., De la Rosa, A., Rivera, J., & Gonzales, E. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. *Voces de la educación*, 3(6), 126-141.
https://www.researchgate.net/publication/326892005_Evaluacion_de_autorregulacion_academica_en_estudiantes_de_psicologia_en_modalidad_en_linea
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Ley 1616 de 2013. *Ley de Salud Mental*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Lineamientos para la Prestación del Servicio de Educación en Casa y en Presencialidad Bajo el Esquema de Alternancia y la Implementación de Prácticas de Bioseguridad en la Comunidad Educativa*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf
- Moral, M., & González, M. (2020). Distorsiones cognitivas y estrategias de afrontamiento en jóvenes con dependencia emocional. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11 (1), 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7195265>
- Morales, F. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1) 289-294.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432696>

- Morales, F. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 187-200. <https://revistas.ua autonom a.cl/index.php/ejep/article/view/1326/927>
- Morosanova, V., & Fomina, T. (2017). Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066-1070. https://www.researchgate.net/publication/314714022_Self-regulation_as_a_Mediator_in_the_Relationship_Between_Anxiety_and_Academic_Examination_Performance
- Mundia, L., & Shahrill, M. (2018). Coping and Help-Seeking Strategies Used by Students on the Intensive Foundation Program at the University of Brunei Darussalam. *SAGE Open*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244018769957>
- Murillo, O., & Luna, E. (2020). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios inscritos en programas de formación docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 49. https://www.researchgate.net/publication/342734755_Autorregulacion_del_aprendizaje_en_estudiantes_universitarios_inscritos_en_programas_de_formacion_docente
- Muchiut, A., Zapata, B., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J. y Segovia, A. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación* 78(1), 205- 219. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3193>
- Mccombs, B. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View*. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Springer Series in Cognitive Development. Springer.
- Narváez, J., Obando-Guerrero, L., Hernández-Ordoñez, K., & De la Cruz-Gordon, E. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad Y Salud*, 23(3), 207-216. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072021000300207

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA 2019 Resultados*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ong, E., y Thompson, C. (2019). La importancia del afrontamiento y la regulación de las emociones en la aparición de conductas suicidas. *Psychological Reports*, 122 (4), 1192-1210.
<https://journals-sagepub-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/doi/10.1177/0033294118781855>
- Ortega, A., & Salanova, M. (2016). Evolución de los modelos sobre el afrontamiento del estrés: hacia el coping positivo. *Àgora de salut*, 285-293.
https://www.researchgate.net/publication/301235480_Evolucion_de_los_modelos_sobre_el_afrontamiento_del_estres_hacia_el_coping_positivo
- Panadeiro, E., & Tapias, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2) 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Paredes, F., & Moreta, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9 (3), 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746471>
- Pardeiro, L., & Castro, J. (2017). Inteligencia emocional, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (1), 1-210. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.01.2578>
- Pardo, C., & González, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51-61.
<https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/ejhr/article/view/1253/891>
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20192563/>

- Peña, E., Bernal, L., Pérez, R., Reyna, L., & García, K. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Nure Investigación*, 15(92) 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279759>
- Piergiovanni, L., & Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=es
- Pintrich, P. R. (2000) *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). Academic Press
- Puerta, D. (2017). *Psicología y neurociencias: acercamientos y aplicaciones*. Ediciones Unibagué.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Reevy, G. M., & Frydenberg, E. (Eds.). (2014). *Personality, stress, and coping : Implications for education*. ProQuest Ebook Central.
- Reyes, M. (2016). Impactos del Modelo Integrativo de Regulación Emocional Grupal en Usuarios con Trastorno de Ansiedad Generalizada. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1),9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180002>
- Reyes, V., Alcázar, R., Resendiz, A., & Flores, R. (2017). Miedo, ansiedad y afrontamiento: Estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1) 84-92. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.10110/1049>
- Reyes-Pérez, V., Muñoz-López, D., & Alcázar-Olán, R. (2020). Emociones y estrategias de afrontamiento cuando los estudiantes universitarios aprueban. *Revista de Investigación de la Universidad de la Salle Bajío*, 12(2) 1-21. http://nova_scientia.delasalle.edu.mx/ojs/index.php/Nova/article/view/2344

- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 26, 372-374. <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/05/Vol-26-n-3-367-383.pdf>
- Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. *Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/43087?show=full>
- Riquelme-Castañeda, J. & Pedraja-Rejas, L. (2019). El liderazgo, la cultura y los desafíos de la educación. *Ingeniare*, 27(1), 5-7. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052019000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, (24), 37-52. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004
- Rodríguez, A., Maury, E., Troncoso, C., Morales, M., & Parra, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. *Edumecentro*, 12(4), 1-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000400001
- Rodríguez, C., & Ferradás, M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: Un enfoque basado en perfiles. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 133-142. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1769/1562>
- Romero, M. (2016). Metodología de la investigación: Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista enfermería del trabajo*, 1, 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*, 19, 422-427. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3380>

- Sáiz, M., & Valdivieso, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 49-65. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/385491/287781>
- Sanabria, I. (2020). Educación virtual: Oportunidad para aprender a aprender. *Fundación Carolina*, 42, 1-14. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- Sawhney, M., Kunen, S., & Gupta, A. (2020). Depressive Symptoms and Coping Strategies Among Indian University Students. *Psychological Reports*, 123(2), 266–280. <https://journals-sagepub-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/doi/10.1177/0033294118820511>
- Seroussi, D., & Yaffe, Y. (2020). Links Between Israeli College Students' Self-Regulated Learning and Their Recollections of Their Parents' Parenting Styles. *SAGE Open*. <https://journals-sagepub-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/doi/10.1177/2158244019899096#articleCitationDownloadContainer>
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia Educativa: Mente, Cerebro y Educación.*, Narcea S.A. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=571973>
- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X19308991?via%3Dihub>
- Schunk, D. (1998). *Teorías del aprendizaje* (2ª ed.). Pearson Educación. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=4etf9ND6JU8C&oi=fnd&pg=PA1&ots=s4Go-h2xs2&sig=be6hC6XOKHl6iVs0IPIOKWleF4Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ª ed.). Pearson Educación. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2011). *Handbook of Psychology*. Educational Psychology.

- Stanley, S., & Mettilda Buvaneswari, G. (2020). Do stress and coping influence resilience in social work students? A longitudinal and comparative study from India. *International Social Work*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0020872820905350>
- Tribunal Internacional de Nüremberg. (1946). *Código de Nüremberg*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/16806?locale-attribute=es>
- Torres, L., Reyes, A., Ortega, P., & Garduño, A. (2015). Dinámica familiar: formación de identidad e integración sociocultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 48-55. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242798008.pdf>
- Turan, N., Özdemir Aydın, G., Kaya, H., Aksel, G., & Yılmaz, A. (2019). Male Nursing Students' Social Appearance Anxiety and Their Coping Attitudes. *American Journal of Men's Health*. <https://journals-sagepub-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/doi/10.1177/1557988319825922>
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto educativo institucional PEI*. <https://www.ustavillavicencio.edu.co/index.php/universidad/enlaces-institucionales/proyecto-educativo-institucional-p-e-i>
- Universidad Santo Tomás. (2019). *Informe de deserción 2016-1 a 2018-1. Unidad de Desarrollo Integral del Estudiante UDIES-Villavicencio*. <https://udies.usta.edu.co/>
- Universidad Santo Tomás. (2020). Página principal presentación, misión, visión y programas de pregrado. Página web. <https://www.ustavillavicencio.edu.co/>
- Universidad Santo Tomás. (2020). Página principal, noticia Con Certificación de ICONTEC en Operaciones Bioseguras, la Universidad Santo Tomás continúa en presencialidad. <https://n9.cl/6u2p3>
- Valiente-Barroso, C., Suarez-Riveiro, J., & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology* 13 (2), 161-176. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1324/1107>

- Valdivieso, L., Lucas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario. *Educación infantil-primaria. Educación XX1*, 23(2), 165-186. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/25651>
- Valdivieso, M., Burbano, V., & Burbano A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista espacios*, 41(42), 269-281. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p23.pdf>
- Valle, A., Núñez, J., & Rodríguez, S. (2014). *Enseñar a aprender: estrategias, actividades y recursos instruccionales*. Ediciones Pirámide.
- Vargas, E., & Lanuque, A., (2021). Afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios de tecnociencias, una revisión sistemática. *Perspectivas metodológicas*, 21, 1-18. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3436/1755>
- Vázquez, C., & Pérez-Sales, P. (2003). Emociones positivas, trauma y resistencia. *Ansiedad y estrés*, 9(2-3), 231-254. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235413380_Emociones_positivas_trauma_y_resistencia
- Vega, C., Gómez, G., Galvez, F., & Rodríguez, E. (2017). Estrés, Afrontamiento y Emociones en Estudiantes Universitarios de Sistema a Distancia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 674-687. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi172k.pdf>
- Vergara, G., & Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571052>
- Vidal, J., Muntaner, A., & Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 0(22), 181-195. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3369>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson.

- Zambrano, C., Díaz, A., Pérez, M., & Rojas, D. (2020). Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación universitaria*, 13(5), 223-232. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000500223&script=sci_arttext
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a selfregulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70. https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). La automotivación para el logro académico: el papel de las creencias de autoeficacia y el establecimiento de metas personales. *Revista de Investigación Educativa Estadounidense*, 29(3), 663–676. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association.
- Zimmerman, B., & Schunk, D., (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*. Springer Series in Cognitive Development.

Anexos

Anexo A. Consentimiento Informado

[Preguntas](#) [Respuestas](#) **228** [Configuración](#)

TRABAJO DE GRADO ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE 18 A 25 AÑOS DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE DE VILLAVICENCIO

Se requiere que por favor usted lea detenidamente. Si está de acuerdo con el contenido, exprese su permiso en el siguiente enunciado.

Respetado(a)

Usted ha sido invitado a vincularse como participante al proyecto de investigación titulado: "ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE 18 A 25 AÑOS DEL PROGRAMA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE VILLAVICENCIO", dirigido por las estudiantes: Ludin Nataly García Barbosa, Carolina Jiménez Henao y Camila Andrea Lamus Ortiz, junto con el acompañamiento del tutor Jimmy Alejandro Delgado Correa docente de la Facultad de Psicología.

El objetivo de este estudio es determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la autorregulación académica en estudiantes de 18 a 25 años del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás de Villavicencio. Esto con el fin de aportar conocimiento permitiendo comprender variables que resultan influyentes en el proceso académico y en términos del éxito universitario, para de tal manera sugerir desde la práctica pedagógica la potencialización de dichos recursos.

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, en su normatividad aplicable vigente, y del acuerdo institucional de la Universidad Santo Tomás No. 32 del 3 de julio de 2019, en el artículo 4, principios 2 (responsabilidad) y 6 (integridad); y, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su permiso o no, firmando el siguiente documento.

Si desea obtener mayor información sobre el proceso de la investigación puede comunicarse a través de los siguientes correos electrónicos institucionales: ludingarcia@usantotomas.edu.co, camilalamus@usantotomas.edu.co, carolina.jimenez@usantotomas.edu.co, jimmydelgado@usantotomas.edu.co.

Consentimiento Informado

La participación es voluntaria bajo las siguientes consideraciones:

1. La investigación se acoge a Art 15 de la Constitución Política de Colombia, que expide la ley 1581 del 2012 "sistema de protección de datos". Los datos suministrados por los participantes, serán protegidos en todas las fases de la investigación (Recolección, almacenamiento, uso, circulación de datos personales). Por lo tanto, los datos no serán divulgados por ningún medio y serán usados únicamente para fines de la presente investigación, siendo importante para que la investigación tenga validez en el territorio que se destina.
2. La evaluación a partir de los instrumentos ESCALA DE COPING MODIFICADA (ECC-M) Y LA ESCALA DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO (EAA) será regido por el Código Deontológico y Bioético Ley 1090 del 2006 de la Profesión de Psicología.
3. De acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 "Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud", y que el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás acoge en los demás campos, se establece que:
 - La participación en la investigación no representa ningún riesgo, algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.
 - En el caso en que durante su participación usted considere que se presenta algún riesgo o daño para su salud o la del sujeto en quien se realice la investigación, se suspenderá.
 - Se entiende por asentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.
 - El participante tiene la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios
 - La identidad y privacidad del/los participantes no será divulgada
 - Es compromiso del profesional e investigador, proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado, el cual a su vez, se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Identifiqué que los investigadores podrían hacer uso de la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
10. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
11. Los datos obtenidos en la investigación se podrán usar en publicaciones académicas e informes de avance que se requieran en el desarrollo de la investigación.

A continuación suministre los datos requeridos para la firma del consentimiento informado:

Una vez leído el consentimiento

Yo _____, identificado con documento de identidad N° _____ de _____ con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____ Código del participante _____