



# UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad

“TERESA DE ÁVILA”

## AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE PARANÁ

Trabajo Final de Licenciatura  
presentado en cumplimiento parcial  
de los requisitos para acceder al título de  
Licenciada en Psicopedagogía

Por:

Estefani, Alina y Espíndola, Walquiria

Directora:

Lic. Mors, Alexia

Co-Director:

Lic. Siebenhar, Martin

Asesor Metodológico:

Mgter. Sione, César

Paraná, Octubre de 2019

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS .....	iv
LISTA DE TABLAS .....	v
RECONOCIMIENTOS .....	vi
RESUMEN DE TESINA .....	1
CAPÍTULO I .....	4
1.1. Planteamiento del Problema .....	4
1.2. Formulación del Problema .....	7
1.3. Objetivos .....	8
1.3.1. Objetivo General .....	8
1.3.2. Objetivos Específicos .....	8
1.4. Hipótesis .....	9
CAPÍTULO II .....	10
2.1. Estado del Arte .....	10
2.2. Encuadre Teórico .....	15
2.2.1. Autoeficacia .....	15
2.2.1.1. Autoeficacia Académica .....	17
2.2.1.1.1. Autoeficacia Académica en estudiantes Universitarios .....	20
2.2.2. Regulación Emocional .....	21
2.2.2.1. Afrontamiento .....	23
2.2.2.2. Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional .....	26
2.2.2.2.1. Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios .....	30
2.2.3. Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios .....	31
CAPÍTULO III .....	33
3.1. Tipo de Investigación .....	33
3.2. Muestra .....	33
3.3. Técnicas de Recolección de Datos .....	35
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos .....	37
3.4. Procedimientos de Análisis de Datos .....	38
CAPÍTULO IV .....	39
4.1. Autoeficacia Académica en estudiantes Universitarios de la ciudad de Paraná .....	39
4.2. Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios de la ciudad de Paraná .....	41
4.3. Relación entre Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios de la ciudad de Paraná .....	43
CAPÍTULO V .....	47
5.1. Discusión .....	47
5.2. Conclusiones .....	51

5.3. Recomendaciones.....	52
5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones .....	52
5.3.2. Recomendaciones en relación al ámbito profesional y aplicación.....	53
5.4. Limitaciones .....	55
LISTA DE REFERENCIAS .....	56
A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS .....	62
B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO.....	67
C. MATRIZ DE DATOS .....	69

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra según sexo.....	34
Figura 2. Distribución de la muestra según carrera.....	35
Figura 3. Porcentaje de Autoeficacia Académica por categorías.....	40
Figura 4. Medias de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná .....	42

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios .....	39
Tabla 2. Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estandar de los puntajes de Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios de Paraná .....	40
Tabla 3. Medias y Desvíos Típico de las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en los estudiantes universitarios de Paraná .....	41
Tabla 4. Correlación entre Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios de Paraná.....	44
Tabla 5. Medias de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional disfuncionales y su relación con las categorías de Autoeficacia Académica .....	45
Tabla 6. Medias de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional funcionales y su relación con las categorías de Autoeficacia Académica .....	46

## RECONOCIMIENTOS

*A lo largo de este camino, hemos aprendido mucho acerca de nuestra profesión, pero también crecimos como personas. Porque además de ser la Psicopedagogía una disciplina humanística, es una forma de ver al mundo con empatía y amor, que nos enseñó a trabajar en equipo, y esforzarnos por lo que queremos, como lo hemos hecho en la elaboración de este trabajo.*

*Durante estos años pasamos por momentos buenos, de triunfos y metas alcanzadas, pero también pasamos por momentos difíciles, de llanto, donde creíamos haber fracasado. Y fue, en estos momentos, donde las personas que más amamos nos apoyaron y nos ayudaron a seguir adelante.*

*Queremos agradecerles a nuestras familias, por ser nuestro sostén no solo económico sino también emocional. Gracias por cada charla de aliento y por el apoyo incondicional, cuando no creíamos en nosotras mismas. Gracias por permitirnos elegir esta carrera, compartir cada etapa con nosotras. Alentarnos cuando bajábamos los brazos y celebrar cada logro como si fuera suyo.*

*También, queremos darle las gracias a nuestra directora de tesis. Gracias Alexia Mors por confiar en nosotras, guiarnos desde el primer momento, motivarnos y estar siempre dispuesta a ayudarnos a mejorar. Gracias por, no solo acompañarnos a ser buenas profesionales, sino también por demostrarnos lo que es ser una.*

*Gracias a Martin Siebenhar y a César Sione, por formar parte de este trabajo, ayudándonos a llevarlo a cabo y brindándonos de su tiempo y disposición.*

*Gracias Walqui, por ser la mejor compañera del mundo, por tu paciencia en los momentos de crisis, por el aguante de todos los días y por ser mí mejor complemento en este camino.*

*Gracias Ali por ser mi motivación día a día, por ser mi complemento ideal, por permitirme compartir el cierre de este ciclo con vos. Por todas las tardes de risas juntas (por skype) y por haber formado esta hermosa amistad, que espero dure mucho.*

*“Las mejores cosas de la vida son, las personas que amamos, los lugares que hemos estado, las cosas que hemos aprendido y los recuerdos que hemos hecho a lo largo del camino”.*

## RESUMEN DE TESIS

El propósito del presente estudio fue analizar la relación existente entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas.

Este estudio puede clasificarse como descriptivo-correlacional, transversal y de campo. La metodología utilizada consistió en la selección de una muestra intencional no probabilística conformada por 165 estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, pertenecientes al departamento de humanidades, con edades comprendidas entre 18 y 28 años. El 89.7% (n= 148) era de sexo femenino, y 10.3% (n= 17) de sexo masculino. Asimismo, el 49.1% de los estudiantes pertenecieron a la carrera de Psicología (n= 81), y el 50.9% (n= 84) de la carrera de Psicopedagogía.

Las técnicas implementadas fueron: por un lado, para la evaluación de la Autoeficacia Académica (AA), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAA). La versión utilizada fue una adaptación realizada en Perú por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez en el año 2012, la cual evalúa situaciones académicas y está dirigida a adolescentes y universitarios.

Mientras que, por otro lado, para evaluar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs), el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). La versión utilizada fue una adaptación argentina de Medrano en el año 2013, la cual evalúa las ECREs que usan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de la muestra, a fin de caracterizarla. Para establecer el nivel de asociación entre las variables, se efectuó un análisis de correlación de Pearson.

Los resultados indicaron que: el 54.55% (n= 90) de la población obtuvo AA media, el 23.6% (n= 39) se halló dentro de la categoría AA baja, y el 21.8% (n= 36) alcanzó AA alta. En



cuanto a las ECREs, las más utilizadas por la mayoría de los encuestados fueron estrategias de tipo *funcionales*, siendo estas: *Refocalización en los Planes*, con una media de 16.63 (DT= 2.35) y *Reinterpretación Positiva*, con una media de 15.52 (DT= 3.55); y las menos utilizadas: *Culpar a Otros*, con una media de 8.35 (DT= 3.09) y *Catastrofización*, con una media de 9.61 (DT= 3.55).

La AA tuvo una correlación positiva significativa y leve con las ECREs *funcionales*: *Poner en Perspectiva* ( $r= .189$ ;  $p= .015$ ), *Reinterpretación Positiva* ( $r= .286$ ;  $p= .000$ ) y *Refocalización en los Planes* ( $r= .2540$ ;  $p= .001$ ); y una correlación negativa significativa y leve con la ECRE *disfuncional*: *Catastrofización* ( $- r= .238$ ;  $p= .002$ ).

En función de lo expuesto anteriormente, se pudo llegar a la conclusión que algunas ECREs *funcionales* se correlacionan significativamente de manera positiva con la Autoeficacia Académica alta, mientras que, se encontró una asociación significativa negativa entre las ECREs de tipo *disfuncionales* y la AA alta.

Por último, se considera fundamental mencionar las principales limitaciones que presentó este trabajo; las cuales deben ser consideradas para futuros estudios: en primer lugar que el instrumento utilizado para medir la autoeficacia académica (EAA) es una adaptación para la población peruana, por lo tanto no se encuentra validado en Argentina; los resultados no se pueden generalizar porque la muestra fue intencional no probabilística; el hecho de ser una investigación descriptivo-correlacional, no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas; y, al ser una investigación transversal, las conclusiones se limitan a un momento del itinerario académico. Así también, el hecho de ser escasos los estudios de ambas variables juntas dificultó que la comparación de resultados sea más enriquecedora.

Palabras claves:

Autoeficacia, Autoeficacia Académica, Regulación Emocional, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, ámbito académico, estudiantes universitarios.

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

### 1.1. Planteamiento del Problema

Regular eficazmente las emociones es un factor de gran relevancia en la salud y el bienestar, tanto físico como mental, de todas las personas (Medrano, Moretti, Ortíz y Pereno, 2013). Distintos autores, definen a la Regulación Emocional como procesos tanto intrínsecos, como extrínsecos, que controlan cada aspecto del proceso emocional; incluyendo la dirección de la atención, las evaluaciones cognitivas y las consecuencias fisiológicas (Thompson, 2004, Gross, 1998 y Porges, 2007, citado en Andrés, 2014).

Eisenberg y Spinrad (2004, citado en Kinkead, Garrido y Uribe, 2011), proponen que la Regulación Emocional es el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales, y/o concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la realización de la adaptación social o biológica relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales.

Según Garnefsky y Kraaij (2007), existen diferentes Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, o, también llamadas, de afrontamiento cognitivo. Estas, refieren a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona inmersa en una situación de estrés, a fin de modular el grado de respuesta emocional (Garnefsky y Kraaij, 2007). Ayudan a las personas a mantener el control sobre sus emociones tanto durante como después de experimentar un suceso estresante (Carrilio, Gruber, y Castillo, 2016).

Las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional o de afrontamiento han sido clasificadas de diferentes maneras, una es la agrupación en tres categorías: estrategias orientadas a la resolución del problema (en el ámbito académico sería, por ejemplo, el

incremento en el tiempo de estudio), orientadas al control de la activación emocional (búsqueda de apoyo afectivo y contención) y por último, orientadas a la reducción del estrés emocional mediante evitación (pensar en otras cosas) (Piemontesi y Heredia, 2009)

Otro tipo de clasificación, y en la que se basa esta investigación, es la tomada por el “CERQ” (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire), donde éstas se ubican en dos grupos. El primero denominado “estrategias *funcionales*” (poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y focalización en los planes), que tendrían un carácter más elaborativo; y el segundo llamado “estrategias *disfuncionales*” (rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros) con un carácter más automático (Medrano, et al., 2013).

La teoría social cognitiva, propone que, frente a situaciones estresantes, tanto la conducta de afrontamiento como las creencias de Autoeficacia juegan un papel importante, ya que hace que se perciban estos eventos más como un reto que como una amenaza incontrolable (Gismero González, et al., 2012).

La Autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal en las propias capacidades en una situación determinada. “Las creencias de Autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos” (Bandura, 1995, citado en Ruiz Dodobara, 2005, p. 1). Por ello, la forma en que las personas actúan es, en parte, producto de la intervención de sus creencias acerca de lo que son capaces de realizar (Contreras, Vega, Pérez y Ornellas, 2012).

En el ámbito escolar, se habla de Autoeficacia Académica, la cual se define como “los juicios personales acerca de las capacidades para organizarse y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar” (Chub, Opazo, y Gómez, 2015 pp. 47-48). Desde la conceptualización de Bandura (1977, citado en Galleguillos, 2017) se aprecia la importancia de esta en la motivación y en el aprendizaje, en las percepciones de los individuos

sobre sí mismos y sobre sus capacidades, como factores en el desempeño académico. Por lo tanto, personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, así como también, algunos actúan en disonancia con sus habilidades (Pajares, 2002).

De este modo, la Autoeficacia, las emociones y su regulación intervienen en el ámbito académico, en el aprendizaje y su rendimiento, tanto favoreciéndolos como menoscabándolos (Medrano et al., 2013). Tal como señalan Gumora y Arsenio (2012, citado en Medrano et al., 2013) la experiencia emocional positiva posee enormes ventajas para el proceso del aprendizaje, por ejemplo, realizar planes con metas concretas o atender a la información. Por el contrario, las dificultades en la regulación de las experiencias emocionales negativas pueden tener diferentes consecuencias, como no poder seleccionar lo relevante o no percatarse de cómo funcionan otros procesos de autorregulación.

Mas allá de la importancia de ambos aspectos en la vida académica del estudiante, son pocos los autores que estudiaron la relación entre las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, o de afrontamiento cognitivo, y la Autoeficacia Académica (Lara y Carreño, 2017). Aun así, Lara y Carreño (2017) plantea que esta última podría estar asociada de forma significativa en la elección y el mantenimiento de alguna estrategia de afrontamiento cognitivo, al ser ésta una característica personal relativamente estable con base en las creencias sobre las propias capacidades para hacer frente a la situación. Además, la Autoeficacia regula el funcionamiento humano a través de la selección de procesos cognitivos, motivacionales y emocionales (Bandura, 1997), y dentro de esos procesos se hallarían estas estrategias como una forma de hacer frente a eventos estresantes (Lara y Carreño, 2017).

Las situaciones estresantes en el ámbito académico, y sus efectos, son propensas a encontrarse con frecuencia notable en un entorno organizacional particular: la Universidad. Allí, el estudiante puede experimentar, aunque sea sólo transitoriamente, una falta de control

sobre el ambiente, potencialmente, generador de estrés y otros factores (Monzón, 2007). Estos, por lo general alcanzan mayores niveles de aparición en los primeros años de las carreras y en los periodos próximos a los exámenes (Muñoz, 2003, citado en Monzón, 2007).

Tanto las Estrategias cognitivas de Regulación Emocional, o de afrontamiento cognitivo, y la Autoeficacia Académica, son aspectos significativos para el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, debido a que la tendencia natural de cualquier estudiante es manejar adecuadamente las situaciones adversas a fin de que permita un crecimiento académico (Lara y Carreño, 2017). Por lo tanto, esta y futuras investigaciones, pretenden prevenir fracasos académicos en los estudiantes.

A pesar de la importancia de ambos constructos, son escasos los estudios que abordan su relación en países de habla española, sobre todo en Argentina, así como también, son pocos los que enfocan esta relación en el ámbito de la universidad. La única investigación hallada que cumple con todos estos requisitos es la de Domínguez Lara y Carreño (2017), realizada en la ciudad de Lima, Perú.

En base a lo expuesto, esta investigación se propuso analizar la relación existente entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas.

## **1.2. Formulación del problema**

Las preguntas que guiaron este estudio fueron:

1. ¿Cómo es la Autoeficacia Académica que presentan los estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná?

2. ¿Cuáles son las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional que predominan frente a sucesos negativos o desagradables en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de las carreras humanísticas en la ciudad de Paraná?

3. ¿Cómo es la relación entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de las carreras humanísticas en la ciudad de Paraná?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Analizar la relación existente entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas.

#### **1.3.2. Objetivos específicos:**

1. Describir la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná.

2. Caracterizar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná.

3. Establecer la relación que existe entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná.

#### **1.4. Hipótesis**

Existe asociación entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná. A mayor grado de Autoeficacia Académica, se observa un mayor uso de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional de tipo *funcionales*, en los estudiantes.



## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Estado del Arte

A continuación, se expondrán distintas investigaciones que constituyen antecedentes del presente estudio. Se presentarán de manera cronológica, de los más antiguos a los más actuales, a su vez distribuidos en internacionales y nacionales; y finalmente se describirán las investigaciones relacionadas con el ámbito universitario.

A nivel internacional, se hallaron los siguientes antecedentes:

Garnefsky, Kraaij, y Spinhoven (2002) en la creación del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (CERQ) establecieron correlaciones con diferentes escalas que consideraron relevantes, para la validez de sus constructos. Una de ellas fue la Escala de Autoeficacia Generalizada (Generalized Self-Efficacy Scale) en la cual se administraron cuestionarios a 986 estudiantes de escuelas secundarias de entre 16 y 18 años, del sudeste de Holanda. Se observó que la autoeficacia general (AG) se relaciona positivamente con *poner en perspectiva, focalización positiva, reinterpretación positiva, y focalización en los planes*, mientras que la relación fue poca o nula con las estrategias negativas (*disfuncionales*).

Resultados similares obtuvieron Tuna y Bozo (2012), con el objetivo de desarrollar una versión Turca del CERQ original y examinar los factores y propiedades de su estructura. Estudiaron la AG y el afrontamiento cognitivo para buscar evidencia de la validez del constructo del cuestionario, en una muestra de 396 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 18 y 47 años, en la provincia de Cankaya, Turquía. El 64,1% se calificó a sí mismo como pertenecientes a un status socio económico bajo, un 18,4% a medio y un 8,8% a alto. La relación entre el uso de diferentes estrategias de afrontamiento cognitivo y la autoeficacia se examinó mediante la administración conjunta del CERQ y la Escala de

Autoeficacia Generalizada (GSE), evidenciando una correlación positiva con un grupo de estrategias (*poner en perspectiva, focalización positiva, reinterpretación positiva y focalización en los planes*), y negativa con otro grupo (*aceptación, autoculparse, culpar a otros y catastrofización*) y la relación fue nula con *rumiación*.

Por otro lado, Hanley y colaboradores (2015) realizaron una investigación donde observaron la relación entre la Estrategia Cognitiva de Regulación Emocional *reinterpretación positiva* (positive reappraisal), la atención plena (*mindfulness*) y la Autoeficacia Académica (AA) en 243 estudiantes universitarios de 20 años, principalmente mujeres (85%) de la Universidad de Educación de Southeastern (Estados Unidos). La mayoría de los encuestados fueron identificados como blancos/caucásicos (75%), negros /Afroamericano (10%) o latino (10%). El reporte más frecuente de afiliación religiosa era protestante cristiana (47%) seguida por católico (26%) y sin afiliación religiosa (17%). Para la medición de la reevaluación positiva utilizaron la subescala “reevaluación positiva” hallada en el CERQ, que la mide como una de las estrategias cognitivas de regulación emocional (ECREs) de tipo funcional. En cuanto a la evaluación de la AA, se utilizó la Escala de Autoeficacia Académica Universitaria (College Academic Self- Efficacy Scale), que la mide con respecto a un rango diverso de tareas y situaciones universitarias. Los resultados volcados, evidenciaron que la tendencia a encontrar beneficios o significados en las situaciones adversas (reevaluación positiva) está asociada de forma eficiente con la AA, luego del fracaso en una prueba de conocimiento general.

Domínguez Lara y Carreño (2017), por su lado, investigaron la relación existente entre las ECREs y la AA en estudiantes universitarios peruanos, tomando como situación desagradable la desaprobación de un examen. La muestra intencional estuvo formada por 150 estudiantes (74% mujeres), con edades comprendidas entre 18 y 32 años, quienes se encontraban cursando la carrera de psicología en una universidad privada de Lima. No hubo diferencias en edad entre varones y mujeres. Para medir las ECREs, utilizaron el CERQ versión

peruana de Domínguez Lara y Soto (2015), en el cual las instrucciones de respuesta enfatizan la frecuencia con que el examinado usa los pensamientos listados ante la situación de desaprobación de un examen o la obtención de calificaciones bajas. La AA, fue medida con el Ítem Único de Autoeficacia Académica (IUAA), la cual toma una medida amplia de esta. La hipótesis de investigación sostiene que, a mayor grado de AA, se observa un mayor uso de estrategias *funcionales*, y un menor uso de estrategias *disfuncionales*. Efectivamente, los resultados evidencian que, una AA alta, se asocia significativamente con dos de las cinco estrategias *funcionales*, la *aceptación* y la *focalización en los planes*. Así mismo, un menor grado de AA, se asocia con las estrategias *disfuncionales*: *rumiar* y *catastrofizar*.

A nivel nacional, se hallaron los siguientes antecedentes:

Chub, Opazo y Gómez (2015) estudiaron la existencia de diferencias significativas entre Autoeficacia Académica y el burnout académico en alumnos que han pasado por desgranamiento universitario y aquellos que no han pasado por ese fenómeno. La muestra estuvo constituida por 286 estudiantes universitarios, 202 eran mujeres y 84 varones, con edades entre 19 y 56 años, tanto de universidades públicas como privadas de las carreras de psicología, abogacía, contador público nacional, y economía. La recolección de datos se realizó mediante: la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil, la cual posee dos dimensiones (indicadores actitudinales de burnout, e indicadores comportamentales de burnout); el Cuestionario de Autoeficacia Académica, que evalúa los niveles de AA en alumnos; y un cuestionario para medir el desgranamiento universitario. Los resultados evidenciaron que, 96 de los estudiantes obtuvieron AA baja, 95 AA media, y 93 AA alta.

Canedo y Andrés (2016) realizaron un estudio que relaciona las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional y el bienestar subjetivo en estudiantes universitarios, con el fin de desarrollar intervenciones para la prevención de la salud mental en la ciudad de Mar del Plata.

Se evaluaron 85 alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 19 y 50 años, de los cuales, 12 fueron mujeres y 63 fueron varones, de diferentes carreras de grado. Para la evaluación de las ECREs se administró el CERQ (adaptación Medrano) y para el bienestar subjetivo utilizaron dos escalas: Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS) y la Escala de Satisfacción en la Vida (SWLS), por sus siglas en inglés. Los resultados obtenidos demostraron que, por un lado, las ECREs adaptativas fueron las más utilizadas, con una media de 71.63 (DT= 9.8), y, por otro lado, que las menos utilizadas fueron las no adaptativas con una media de 41.53 (DT= 7.6).

En otro estudio, Andrés, Espínola y Cáceres (2017) investigaron las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional y la depresión en estudiantes universitarios marplatenses. El objetivo de este estudio fue analizar si el efecto de género sobre la frecuencia del uso de ECREs se modifica cuando se introduce el tipo de carrera como un factor. Se evaluó un grupo de 40 estudiantes, tanto varones como mujeres, de los cuales 20 cursaban la carrera de psicología y 20 pertenecían a ingeniería, con una edad promedio de 21.80 años (DT= 2.08). Para evaluar las ECREs se utilizó el CERQ (adaptación Medrano) y para evaluar los síntomas depresivos el Inventario para la Depresión (adaptación Brenlla y Rodriguez). En los resultados se pueden observar que las estrategias *funcionales* más utilizadas por los participantes fueron: *aceptación, focalización en los planes y reinterpretación positiva*.

Piergiovanni y Depaula (2018) realizaron un estudio donde analizaron las relaciones entre Autoeficacia y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos, con el fin de responder a demandas académicas tanto internas como externas. La muestra estuvo compuesta por 126 estudiantes de la licenciatura en psicología de una universidad privada, con edades comprendidas entre 18 y 58 años, donde el 19.8% eran hombres y el 80.2% mujeres. Se les administraron: un cuestionario sociodemográfico, que recopila información sobre diferentes variables; la Escala de Autoeficacia General (EAG) en

su versión argentina, que evalúa la autoeficacia entendida como la percepción de los individuos para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana; y el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento al Estrés (CAE), un autoinforme que contiene 7 subescalas que evalúan las estrategias básicas de afrontamiento: 1) focalización en la solución del problema, 2) autofocalización negativa, 3) reevaluación positiva, 4) expresión emocional abierta, 5) evitación, 6) búsqueda de apoyo social, 7) religión. Los resultados evidenciaron que la estrategia de afrontamiento al estrés más utilizada por los estudiantes, fue la *reevaluación positiva*. En cuanto a la AG en los estudiantes universitarios, se observó que, en su mayoría, los participantes presentan una elevada visión positiva acerca de sus propias capacidades para realizar una tarea o llevar a cabo una acción académica durante la realización de su carrera de grado.

## **2.2. Encuadre Teórico**

### **2.2.1. Autoeficacia**

El constructo de Autoeficacia tiene una historia relativamente breve, que comenzó con conceptos planteados en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966). En ese contexto, era entendida como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo (Navarro, 2002).

En 1977, Bandura postula, en el marco de la teoría social cognitiva, que las creencias de Autoeficacia determinan la conducta a través de mecanismos muy variados. Siendo este autor un pilar fundamental en el estudio de este concepto, lo define como “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1986, p. 391, citado en Navarro, 2002).

Siguiendo esta teoría, “las creencias de Autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos” (Ruiz Dodobara, 2005, p. 1), es decir, en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Ruiz Dodobara, 2005) considerándolas no como un rasgo global, sino como ligadas a ámbitos de desempeño diferenciados: general, académica y estadística (Blanco Blanco, 2010).

Existen cuatro fuentes de las cuales provienen los pensamientos de Autoeficacia (Bandura 1997): por un lado, las experiencias de éxito, que son resultado de las tareas realizadas, constituyen la mayor fuente de influencia; por otro lado, las experiencias vicarias o efectos producidos al observar las acciones de los demás; además, la persuasión social, que implica la exposición a los juicios verbales de los demás, aunque constituye una fuente débil de información sobre este constructo, juega un rol importante en el desarrollo de las creencias de una persona; y, por último, los estados emocionales y fisiológicos, como la ansiedad, el

estrés, la excitación y la fatiga, también brindan información sobre estas creencias (Velásquez, Martínez y Cumsille, 2004).

En este sentido, el ser humano es tomado como un individuo autoorganizado, autorreflexivo, autorregulado y comprometido con su desarrollo, entendido como productor y producto de su ambiente y de sus sistemas sociales (Ruiz Dodobara, 2005).

Otro autor importante, que define el concepto en cuestión, es Pajares (1996). Considerándolas, como aquellas creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar modos de acción. También sostiene que estas influyen en la forma en que las personas se involucran en las tareas en las que se sienten competentes y en las que no; ayudan a determinar el nivel de esfuerzo que manejarán en una actividad y cuán resistentes serán ante situaciones adversas. Cuanto mayor es el sentido de eficacia, mayor será el esfuerzo. La misma, también influye en el pensamiento de los individuos, patrones y reacciones emocionales (Pajares, 1996).

Se observa entonces, que, las creencias que la persona tiene sobre sí mismo representan un factor clave para el logro de las actividades y para la toma de decisiones, a lo largo de su vida. Mientras más alto sea el nivel de eficacia percibida, mayor será el grado de esfuerzo que invierta en el logro de la meta que se proponga (Vega, Contreras, Chávez y Delgado, 2012).

Una diferenciación destacable es la que se hace con el concepto de autoestima, ya que son comúnmente asociadas. Esta describe sentimientos de autovaloración y estándares personales de valoración (el yo ideal del psicoanálisis). Aun así, el sentimiento de Autoeficacia elevado promueve la autoestima, ya que todos los fenómenos están relacionados y todos contribuyen a la cualidad de la experiencia de una persona, incluyendo el nivel de confianza en uno mismo, el sentido de autonomía y la libertad personal (Kenneth, 2011).

El concepto de Autoeficacia ha sido relacionado, en diversos estudios, con problemas clínicos, entre ellos: fobias, depresión, habilidades sociales, etc. (Pajares, 1996). Un nivel bajo

de la misma, se asocia con depresión, ansiedad y desamparo (autoestimulantes y autodesvalorizantes), mientras que, por otro lado, un alto grado, facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en diversos contextos, incluyendo toma de decisiones y el logro académico. Personas con altos niveles eligen, por ejemplo, desempeñar tareas más desafiantes, con metas y objetivos altos (Medina y Medina, 2007).

Por otro lado, durante la última década, este concepto ha tenido una importante relación con el ámbito educativo (Pajares, 1996). Un buen desempeño no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y las capacidades de los individuos, la eficacia puede determinar un rendimiento diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad (Ruiz Dodobara, 2005).

#### **2.2.1.1. Autoeficacia Académica**

Desde la conceptualización de Bandura (1977) se aprecia la importancia de la Autoeficacia en la motivación y en el aprendizaje, en las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, como factores en el desempeño académico (citado en Galleguillos, 2017). Por lo cual, el mismo define a la Autoeficacia Académica (AA) como “los juicios personales acerca de las capacidades para organizarse y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar” (Chub, Opazo, y Gómez, 2015 pp. 47-48).

Blanco y colaboradores (2011), por su lado, expresa que es “la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela” (p 4).

Pajares (2002, citado en Vega et al., 2012) señala que esta AA, cumple un papel mediacional en la conducta, que se desarrolla a partir de cuatro fuentes: la experiencia de dominio (calificaciones altas refuerzan la confianza en los estudiantes), experiencia vicaria (a partir de las acciones de los demás), las persuasiones sociales (mensajes de otros favoreciendo



las creencias de autoeficacia) y estados fisiológicos (condicionan su confianza) asociados con ansiedad, tensión, fatiga, etc.

Siempre ha existido, en el ámbito educativo, interés por conocer cuáles son los factores cognitivos y conductuales que actúan de forma positiva y cuáles de forma negativa en el desempeño académico, y a su vez, cómo esto se relaciona con el desarrollo integral del estudiante (Ornelas et al., 2013).

En el área de la psicología educativa, el constructo Autoeficacia ha recibido especial atención, porque ha contribuido mucho en las prácticas pedagógicas y de enseñanza, siendo fundamental la comprensión de estos factores (Prieto, 2003, citado en Contreras, et al., 2012).

Las creencias de AA influyen en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales (Contreras et al., 2005); y son consideradas una variable motivacional de reconocida importancia en el marco de la literatura específica (Bonetto, Paoloni y Donolo 2017).

Según González Fernández (2005, citado en Galleguillos, 2017), las creencias de Autoeficacia actúan en el momento en que el alumno ingresa al salón de clases, tanto en las expectativas de éxito ante los objetivos propuestos, como en el control de los resultados obtenidos y en las causas mediante las cuales explican esos resultados.

Existe una relación positiva entre la Autoeficacia y el éxito académico; alumnos con elevado nivel de AA suelen poseer un rendimiento académico bueno, y, a su vez, la mejoría en el rendimiento académico, eleva el nivel de esta en los estudiantes. Estas creencias no son estáticas, sino que tienen la posibilidad de ser desarrolladas para favorecer el desempeño (Bonetto et al., 2017).

Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden

de sus capacidades (Bandura, 1995), percibiendo el fracaso más como un desafío que como una amenaza (Chub et al., 2015), son capaces de visualizar los problemas como oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por otra parte, los que poseen un sentimiento débil, carecen de compromiso; flaquean rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas (Galleguillos, 2017).

Lo anterior se explica porque, un buen rendimiento académico depende, también, de la eficacia percibida para manejar exitosamente las demandas; ya que los estudiantes que confían en sus capacidades se sienten más motivados para alcanzar sus metas (Blanco, 2010).

Aun así, personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, así como también, algunos actúan en disonancia con sus capacidades (Schunk y Pajares, 2002), ya que el exceso de confianza puede resultar en sobreestimación de las propias capacidades y tornarse disfuncional para el éxito académico (Pajares, 1996). Se debe a que, este, necesita de la autoevaluación, la automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje (Ruiz Dodobara, 2005). Esto hace referencia a la Autoeficacia autorregulatoria, es decir, las creencias sobre la capacidad para el control autónomo del proceso de aprendizaje (Fernández y Bernardo 2011).

La AA cumple un papel importante, pero no es determinante para el desempeño. Ya que, por un lado, un buen rendimiento académico no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y la habilidad de los individuos; y por el otro, se reconoce que además de altas expectativas de eficacia, se necesita poseer, como mínimo, las habilidades y los recursos materiales necesarios.

Existen otros factores que también influyen, como la falta de incentivos u otras limitaciones de orden social. Una persona con un alto nivel de Autoeficacia y habilidades puede decidir no comportarse de acuerdo a ellas, por lo que la AA fallará en la predicción del comportamiento (Blanco et al., 2011).

#### **2.2.1.1.1. Autoeficacia Académica en estudiantes Universitarios**

Respecto al ámbito universitario, las creencias de las propias capacidades para la realización de actividades académicas influyen en el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995). Representan un factor básico para la realización de las actividades y la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su vida (Blanco et al., 2011). Así mismo, Fernández y Bernardo (2011) sostienen que un positivo sentimiento de Autoeficacia favorece un mayor uso de estrategias de control del aprendizaje, fomentando que sea más profundo y significativo en los alumnos universitarios.

Existen investigaciones que han estudiado las creencias de Autoeficacia conectadas con la persistencia y el éxito académico en carreras universitarias, una de estas fue la de Brown, Larkin y Lent, quienes investigaron esta relación. Después de un año de estudio, se comprobó que los estudiantes con alta AA obtuvieron mejores notas y mostraron más persistencia en cursos de ciencias e ingeniería que sus pares con baja confianza (Ruiz Dodobara, 2005).

En el último tiempo, diversos autores han realizado investigaciones asociadas al rendimiento universitario (Blanco, 2010, citado en Galleguillos, 2017): resolución de problemas aritméticos decisiones vocacionales, orientación inclusiva, estrategias de aprendizaje, autoconcepto y bienestar psicológico, ansiedad ante exámenes, estilos de atribución, alfabetización académica estrés, vivencias académicas y, autoeficacia docente.

### **2.2.2. Regulación Emocional**

Las emociones constituyen un sostén psicológico que guía a los individuos en su vida cotidiana. Son, sin dudas, esenciales para relacionarse e interpretar estímulos. Por lo tanto, un aspecto fundamental de las emociones, que se ha desarrollado y estudiado en la actualidad, hace referencia a la Regulación Emocional (RE) (Medrano et al., 2013).

Existen antecedentes que se remontan, en primer lugar, a principios de la teoría psicoanalítica sobre la naturaleza de defensas psicológicas, y, en segundo lugar, al estudio sobre el estrés y el afrontamiento que dieron lugar al trabajo empírico sobre la Regulación Emocional, teniendo a Thompson como pionero (Breuer y Freud, 1946; Lazarus y Folkman, 1984, citado en Gross, 2002). Éste, la define, como aquella que “consiste en procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente las características intensivas y temporales, para alcanzar metas” (Thompson, 1994, pp. 27-28).

Otro autor relevante en la conceptualización de la temática fue Gross (2002), quien plantea la existencia de tres aspectos en la misma: en primer lugar, que los individuos aumentan, mantienen y disminuyen las emociones negativas y positivas; en segundo lugar, que la RE también puede ocurrir inconscientemente; y, en tercer lugar, que ésta no es inherentemente buena ni mala.

Por lo tanto, y siguiendo a Thompson, este define a la RE como una capacidad que tiene el individuo para implementar estrategias que modifiquen sus experiencias emocionales, la expresión de sus propias emociones o su respuesta fisiológica para reaccionar a las demandas ambientales (Gross, 2002).

Para Ross A. Thompson (1994), regular las emociones implica un amplio rango de procesos relacionados que tienen como meta el logro de una adaptación con menor costo personal. Serían varios los aspectos que se encuentran involucrados, según este autor: el control

de los procesos subyacentes de activación a través de la maduración de los sistemas de regulación neurofisiológica; el foco de atención y la entrada de la información que afecta la condición emocional de la persona; las interpretaciones de la información emocionalmente significativa; el manejo de señales internas de activación emocional; el acceso a las fuentes de afrontamiento, tanto materiales como interpersonales; la predicción y control de los requerimientos emocionales de escenarios familiares; y la selección de modos adaptativos para la expresión de emociones. La Regulación Emocional, pues, puede involucrar cualquiera de estos procesos.

Es importante destacar que, las emociones no nos obligan a responder de determinada forma, sólo hacen que esto sea más probable (ej. no siempre que tenemos miedo corremos), y aquí es donde entraría en juego esta regulación (Gross, 2002).

Regularlas tiene diversas formas, y esto, afecta a las personas, sus relaciones, su bienestar y percepción, así como sus respuestas ante la experiencia del estrés (Gross, 2002; Lopes, Salovey, Côté y Beers, 2005).

Empíricamente, los mecanismos de Regulación Emocional, tienen la capacidad de modificar estados emocionales, alterando alguno de los factores que lo anteceden, o bien modificando algún componente de la emoción en sí misma (Gross y John, 2003).

Dentro de los mecanismos de RE, se encuentra su capacidad para utilizar estrategias apropiadas para modelar las respuestas emocionales con la finalidad de satisfacer, al mismo tiempo: los objetivos internos y las demandas externas (Gratz y Roemer, 2004, citado en Cabanach, Souto Gestal, González Doniz y Corrás, 2018).

Otro aporte importante, es el de Matsumoto (2006, citado en Lopes et al., 2005), quien realizó una investigación que confirma que la personalidad puede predecir estrategias de RE. Éste, también, sugiere la existencia de diferencias individuales en la forma de regular las

emociones de diversas culturas: que podría manifestarse más notoriamente en rasgos de personalidad.

Desde un punto de vista pedagógico, resulta importante destacar los estudios relacionados al ámbito académico. Fischer, Forthun, Pidcock y Dowd (2007, citado en Cabanach et al., 2018) exponen que regular las emociones puede proporcionar mecanismos adaptativos a los estudiantes, ya que le servirán para enfrentarse más eficazmente a los inevitables factores estresantes que conlleva la vida académica. A causa de su importante papel en el bienestar a nivel psicológico, la RE ha sido considerada un recurso esencial en el afrontamiento de la vida académica.

#### **2.2.2.1. Afrontamiento**

En diversas situaciones de la vida, la persona debe hacer frente al estrés. Y, esto, pone en marcha un proceso cognitivo evaluativo, con el fin de determinar por qué y hasta qué punto la relación con el entorno es estresante (Farkas, 2002). En el caso de ser así, se activa una respuesta adaptativa que responderá a circunstancias abrumadoras: el afrontamiento (Piergiovanni y Depaula, 2018).

Las raíces del estudio de este concepto, tuvieron lugar, en un principio desde el modelo médico, luego desde el psicoanálisis del yo y, posteriormente, desde la psicología cognitiva (Macías, Orozco, Amarís y Zambrano, 2013).

Siendo la propuesta de Lazarus y Folkman (1986) la que cuenta con un mayor reconocimiento, planteada desde una perspectiva socio cultural. Estos autores, y creadores del Modelo Transaccional, definen al afrontamiento como procesos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas, que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Este proceso, se caracteriza por un conjunto de respuestas que tienen la finalidad de reducir de algún modo las cualidades aversivas de una situación estresante, es decir, para manejar los estresores.

Dependiendo de la valoración que el sujeto realice, el mismo es capaz de aceptar la realidad de la situación e identificar si tiene los recursos idóneos para hacerle frente y salir adelante (Pérez Molina y Rodríguez Chinchilla, 2011).

Por su lado, Brannon (2001) señala tres aspectos importantes en cuanto al afrontamiento. Primero, que se trata de un proceso que cambia según las experiencias exitosas o no del individuo; segundo, que no es una respuesta automática o fisiológica, sino que es, más bien, aprendida; y tercero, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse (Piemontesi y Heredia, 2009).

A su vez, la manera de afrontar la situación, va a depender, esencialmente, de los recursos con los que cuente la persona en su vida diaria. Estos, pueden ser individuales o ambientales (Molina y Rodríguez Chinchilla, 2011), lo cual deja ver la multicausalidad del fenómeno (Macías et al., 2013).

Los recursos juegan un papel importante dentro de este proceso, ya que pueden influir en la respuesta. Es posible distinguirlos en:

1. Físicos y biológicos: elementos del ambiente y los recursos orgánicos del sujeto. Por ejemplo, la nutrición adecuada, el clima, estructura de su vivienda, padecimientos inmunológicos, entre otros (Piemontesi y Heredia 2009).
2. Psicológicos o psicosociales: comprenden desde la capacidad intelectual de la persona, el nivel de dependencia o autonomía, las creencias, valores y habilidades en la resolución de problemas.

3. Recursos sociales: incluyen desde las habilidades sociales, hasta el apoyo social, es decir la red de relaciones que el sujeto establece y que propician alternativas funcionales para afrontar las consecuencias.

Parker y Endler (1992, citado en Furlan et al., 2012) subrayan la importancia de diferenciar los términos: estilos de afrontamiento y respuestas de afrontamiento. Siendo los primeros, aquellos que se entienden como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto, manteniendo una cierta estabilidad en diferentes situaciones. Mientras que las segundas, hacen referencia a pensamientos y conductas particulares que se producen a partir de situaciones estresantes pero que pueden cambiar con el tiempo.

La universidad, es un entorno académico, en el cual las situaciones estresantes y sus efectos, son propensas a encontrarse con frecuencia. En este contexto, el estudiante puede experimentar, aunque sea sólo transitoriamente, una falta de control sobre el ambiente, potencialmente, generador de estrés y otros factores (Monzón, 2007).

Lazarus, (1999, citado en Piergiovanni y Depaula, 2018) los define como eventos que poseen cierto valor para el estudiante y contienen un determinado grado de dificultad (evaluación primaria) que puede superar o no las capacidades personales (evaluación secundaria).

El hecho de percibir factores estresantes durante una carrera universitaria se asociará con estados emocionales displacenteros que exigirán del sujeto una evaluación cognitiva de la situación, la cual es percibida como una amenaza. La recurrencia de estas situaciones, implica manejar dichas demandas ambientales, desplegándose una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales denominados estilos o estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).



### **2.2.2.2. Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional**

La dinámica que el ser humano atraviesa a la hora de enfrentarse a situaciones estresantes, ha sido de mucho interés a lo largo de la historia. Se habla de situaciones desbordantes que la persona intenta manejar a través de ciertas estrategias (Macías et al., 2013).

Algunos autores se refieren a las Estrategias de Afrontamiento (EA) como acciones cognitivas o conductuales específicas que se llevan a cabo en el curso de un episodio estresante particular, y que varían a través de tiempo y del contexto, dependiendo de la naturaleza del “encuentro estresante” (Compas, 1988, citado en Farkas, 2002). La puesta en marcha de estas, no siempre garantiza el éxito, sino que sirven para generar, evitar o disminuir conflictos en los seres humanos, atribuyéndose beneficios personales y contribuyendo a su fortalecimiento (Macías et al., 2013). El éxito o el fracaso al utilizarlas no implican, necesariamente, que existan unas estrategias mejores ni peores en sí mismas (Uribe Urzola, Ramos Vidal, Villamil Benítez y Palacio Sañudo, 2018).

Las EA pueden ser abordadas desde distintas perspectivas, ya sea considerando su función, el momento en el cual ocurren o su efectividad (Farkas, 2002). En relación a su función, las clasificaciones que se han adoptado son varias, pero la mayoría de los autores coinciden en su agrupación en tres grandes categorías: aquellas que se orientan a la resolución del problema, las que se orientan al control de la activación emocional y las orientadas a la reducción del estrés emocional mediante evitación (Piemontesi y Heredia, 2009).

Otra perspectiva, es considerar el momento en el que esto ocurre, ya que durante un episodio estresante las estrategias van variando de momento a momento, así, esta puede ser anticipatoria, es decir, iniciada antes del encuentro estresante; o consecuente al evento (Farkas, 2002).

Tomando a Rutter, estas pueden ser analizadas en términos de afectividad. El mismo, propone, que las estrategias, varían según la situación estresante y su consecuencia; mientras

que Lazarus, por su parte, plantea que la efectividad dependerá de la persona, del tipo de encuentro y de la modalidad (Rutter, 1981, y Lazarus, 1983 citado en Farkas, 2002).

Lazarus y Folkman (1980, citado en Castaño y León del Blanco, 2010) para evaluarlas, construyeron un cuestionario que mide el grado de utilización de las EA. En éste, los autores hacen una diferencia entre activas o dirigidas a la acción (resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones y apoyo social) y pasivas o no dirigidas a la acción (evitación de problemas, pensamientos ansiosos, autocrítica y retirada social).

Cabe señalar, que muchos autores coinciden en que el concepto Afrontamiento es un muy próximo al de Regulación Emocional (RE), pero más limitado, ya que hace referencia sólo a la regulación de las emociones ante situaciones negativas, más específicamente ante el estrés.

La variedad de estrategias es amplia. En las últimas décadas, los hallazgos de investigación han destacado que una categoría particularmente valiosa de la RE, se refiere a las estrategias cognitivas (Andres, Castañeiras y Richaud de Minzi, 2014).

Siguiendo esta conceptualización, Garnefsky y Kraaij (2007) destacan el papel de los procesos cognitivos durante un episodio de estrés. Estos, refieren a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona inmersa en estas situaciones, a fin de modular el grado de su respuesta (Garnefsky y Kraaij, 2007). Por lo cual, estos autores, nombran a este tipo de estrategias como Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECRE).

Entre los autores que hablan de las mismas, se encuentra Gross (2002), quien hace una distinción importante entre aquellas estrategias centradas en el antecedente y aquellas centradas en la respuesta.

Las primeras, refieren a cosas que hacemos antes de que la respuesta emocional se active completamente y nuestro comportamiento haya cambiado, así como, nuestra respuesta fisiológica periférica; es decir, las ocurrencias previas a los acontecimientos emocionales. Por

lo que, este autor, señala que existen cuatro tipos diferentes de estrategias centradas en el antecedente: 1) selección de situación, 2) modificación de la situación, 3) implementación atencional, y 4) cambio cognitivo.

Por otro lado, las segundas, se refieren a cosas que hacemos una vez que una emoción ya está en marcha, y se han generado las tendencias de respuesta; es decir, cuando ya están en proceso (Gross, 2002; Gross, 2007, citado en Lopes et al., 2005).

El Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) clasifica a las ECRE en dos grupos: “estrategias *funcionales*”, con un carácter más elaborativo; y “estrategias *disfuncionales*” con uno más automático. Las primeras se caracterizarían por demandar menores recursos atencionales y poseen la función de detectar amenazas para reaccionar en consecuencia aumentando la seguridad y supervivencia del organismo. Por otra parte, las segundas, demandarían mayores recursos atencionales y permitirían realizar un procesamiento más racional, consciente y complejo de la información (Medrano et al., 2013).

Dentro de las estrategias *funcionales* se encuentran:

- *Poner en Perspectiva*, consiste en restar importancia a la gravedad del evento en comparación con otros. Ej. Pienso que no es tan grave, pero podría haber sido mucho peor.
- *Aceptación*, consiste en resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido. Ej. Pienso que lo que paso paso y no hay nada que pueda hacer.
- *Focalización Positiva*, consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático. Ej. Pienso en cosas más lindas.
- *Reinterpretación Positiva*, involucra pensamientos que otorgan un significado positivo al evento displacentero, facilitando el crecimiento personal. Ej. Pienso que lo que paso también tiene sus cosas buenas.

- *Focalización en los Planes*, consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema. Ej. Pienso que cosa me convendría hacer a partir de ahora.

Y dentro de las estrategias *disfuncionales* se encuentran:

- *Rumiación*, se refiere a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero. Ej. Estoy todo el tiempo tratando de entender porque me siento así.

- *Catastrofización*, refiere a tener pensamientos excesivos que enfatizan el terror experimentado. Ej. Una y otra vez pienso en lo grave que es esto.

- *Autoculparse*, se refiere a pensamientos que atribuye la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la propia persona. Ej. pienso que toda la culpa es mía.

- *Culpar a Otros*, se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo a otras personas. Ej. Pienso que lo que pasó es por culpa de los demás.

Muchos autores destacaron el importante papel que tienen las ECRE en la salud mental. La evidencia existente en la primera conceptualización de Garnefsky y Kraijj, donde las clasificadas como adaptativas están fuertemente asociadas con el bienestar psicológico (Tuna y Bozo, 2012). Mientras que las desadaptativas o disfuncionales se asocian a emociones negativas (Domínguez y Medrano, 2016).

Desde una perspectiva más psicopatológica, Aldao (2012), las ha conceptualizado como adaptativas o desadaptativas en función de la relación que mantienen con determinados síntomas. Considera como desadaptativas aquellas que están positivamente asociadas con, por ejemplo: supresión, rumiación, preocupación, evitación; y adaptativas aquellas que se correlacionan negativamente con, por ejemplo: reevaluación, aceptación, resolución de problemas.

Así mismo, estas estrategias se han relacionado con algunos trastornos, por ejemplo, la *Rumiación* con episodios depresivos, ansiedad generalizada y estrés postraumático o ansiedad social (Aldao, 2012; Mc Laughlin y Nolen-Hoeksema, 2011, citado en Pineda, Valiente, Chorot, Piqueras y Sandín, 2018).

Aunque la estrategia “*Aceptación*” ha sido considerada, por varios autores, como adaptativa, no todos los estudios confirmaron esto, ya que, por ejemplo, la investigación realizada por Martin y Dahlen, (2005, citado en Tuna y Bozo, 2012) demuestra que, en ocasiones, puede estar relacionada con problemas psicológicos como la depresión y el estrés

Así mismo, “*Catastrofización*” puede ser una estrategia desadaptativa, si la persona detecta peligros en donde este no existe, no obstante, en un contexto de riesgo real la misma puede resultar un mecanismo adaptativo, ya que aumentaría las posibilidades de supervivencia.

Por dicha razón, el rótulo “*funcional*” o “*disfuncional*” no refleja las características más importantes de dichas estrategias y es más conveniente llamarlas “adaptativas” y “desadaptativas” (Medrano et al., 2013).

#### **2.2.2.2.1. Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios**

Las emociones y su regulación intervienen en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento de forma significativa, tanto favoreciendo como perjudicándolo (Gumora y Arsenio, 2002, citado en Medrano et al., 2013).

En el ámbito de la universidad, las frecuentes situaciones estresantes se asocian con estados emocionales displacenteros que demandarán al sujeto evaluar cognitivamente la situación, e implican manejar dichas demandas ambientales donde se pondrán en juego las ECREs (Lazarus y Folkman, 1986).

Estudios recientes, han verificado que la estrategia cognitiva más utilizada dentro de algunos estudiantes universitarios en nuestro país, es la “*Reevaluación Positiva*”. Los resultados indican que, frente a situaciones de estrés, la mayoría de estos reconocen el evento como estresante e intentan afrontar la situación centrándose en sus aspectos positivos. De acuerdo con la edad de los alumnos, los resultados indican que aquellos de entre 18 y 22 años de edad son quienes utilizan con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento de expresión emocional abierta (ejemplo: culpar a otros) (Piergiovanni y Depaula, 2018).

Otras investigaciones, expresan que, según algunos autores, existen diferencias importantes entre hombres y mujeres a la hora de enfrentar situaciones estresantes en el ámbito académico. Por un lado, los hombres se inclinan más por la *Reevaluación Positiva* o la planificación de la situación o su resolución; y, por otro lado, las mujeres recurren más a la búsqueda de apoyo social en el momento de afrontar dichas situaciones (Cabanach et al., 2013).

### **2.2.3. Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios**

Las creencias de las propias capacidades influyen en el nivel de aspiración de los estudiantes, en el interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995). Así mismo, Fernández y Bernardo (2011) plantean que una mayor Autoeficacia favorece el uso de estrategias de control del aprendizaje, siendo estos más profundos y significativos para los alumnos universitarios.

Además, la Autoeficacia regula el funcionamiento humano a través de la selección de procesos cognitivos, motivacionales y emocionales (Bandura, 1997); y dentro de esos procesos se hallarían las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional como una forma de hacer frente a eventos estresantes (Lara y Carreño, 2017).

Hanley y colaboradores (2015), realizaron una investigación donde observaron la relación de, entre otras cosas, la ECRE *Reinterpretación Positiva* y la AA en estudiantes Universitarios. Esta evidenció que la tendencia a encontrar beneficios en situaciones adversas está asociada de forma eficiente con la Autoeficacia Académica, luego del fracaso en una prueba.

La teoría social cognitiva, propone que, frente a situaciones estresantes, tanto la conducta de afrontamiento como las creencias de Autoeficacia juegan un papel importante ya que hacen que se perciban estos eventos más como un reto que como una amenaza incontrolable (Gismero González, et al., 2012).

De este modo, la Autoeficacia, las emociones y su regulación intervienen en el ámbito académico, en el aprendizaje y su rendimiento, tanto favoreciéndolos como menoscabándolos (Medrano et al., 2013). Tal como señalan Gumora y Arsenio (2012, citado en Medrano et al., 2013) la experiencia emocional condiciona de forma significativa al proceso del aprendizaje.

Es importante destacar el papel que juegan las emociones en el desempeño cognitivo del estudiante, por lo que, estudiar la Regulación Emocional cognitiva en el ámbito educativo es esencial. De acuerdo con el grado de Autoeficacia Académica percibida y las estrategias de afrontamiento cognitivo que utilice el estudiante, será posible predecir la resiliencia o conductas que lleven a la deserción (Ortiz, 2015, citado en, Lara y Carreño, 2017).

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

#### **3.1. Tipo de Investigación**

La presente investigación, siguió un enfoque cuantitativo. Según el tipo de diseño es descriptiva-correlacional, porque pretendió caracterizar la Autoeficacia Académica (AA) y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs) que presentan los estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná y establecer el grado de relación existente entre ambas variables.

Según el tiempo fue de corte transversal, ya que los datos se recogieron en un grupo de sujetos en un sólo momento dado y no a lo largo del tiempo, es decir que no se realizó un seguimiento de los casos.

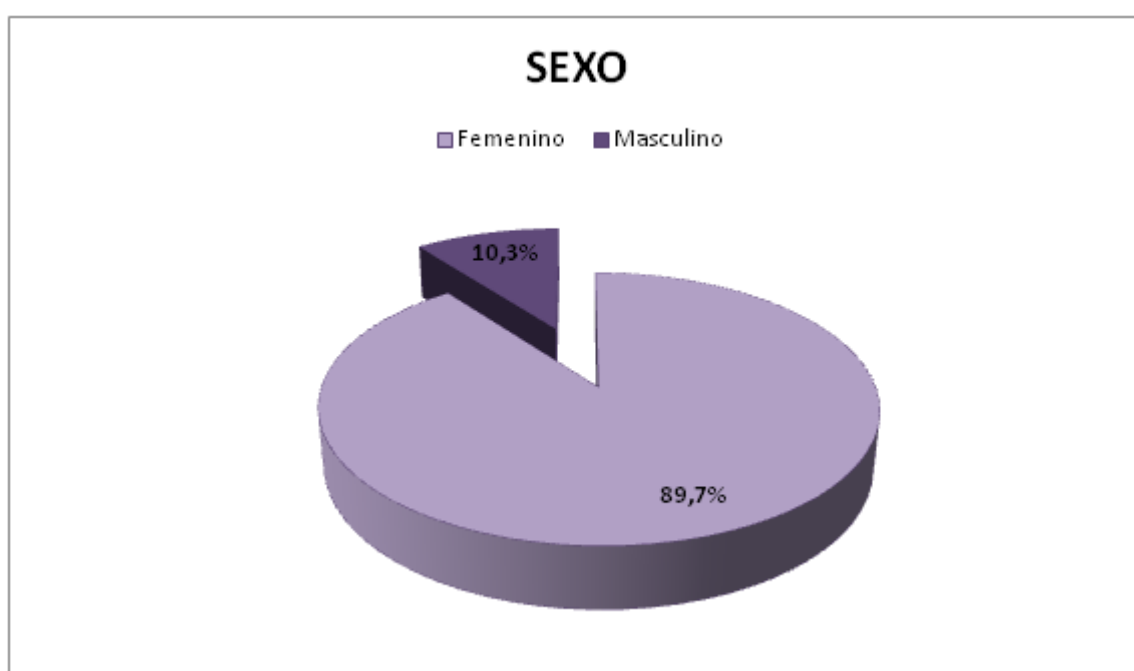
De acuerdo al tipo de fuente, es un estudio de campo, ya que se llevó a cabo en la situación natural donde se da la problemática, y los datos fueron proporcionados por los sujetos que participaron en la investigación.

#### **3.2. Muestra**

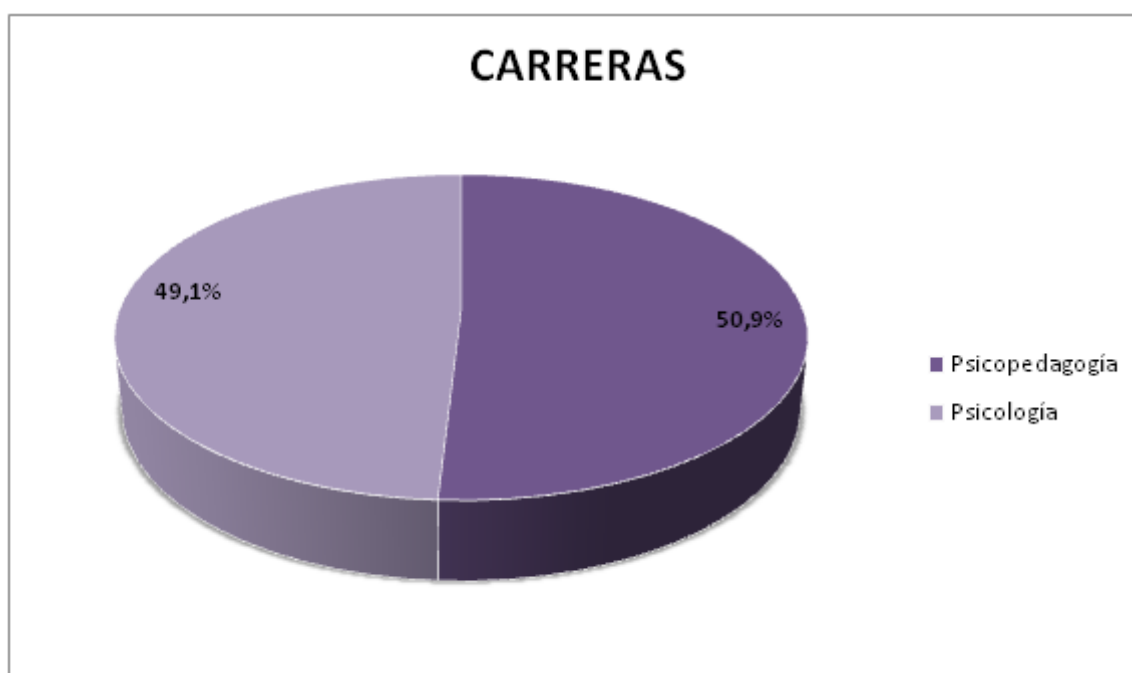
La muestra de la presente investigación se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, y estuvo constituida por 165 estudiantes universitarios que cursaban los primeros años (primero y/o segundo) de sus carreras, tanto hombres como mujeres, de 18 a 28 años (adultez emergente). La media en edad fue de 20.02 (DT= 2.0).



El 89.7% (n= 148) era de sexo femenino, y 10.3% de sexo masculino (n= 17) (Ver Figura 1). En cuanto a las carreras, el 49.1% (n= 81) pertenecían a la carrera de Psicología, y el 50.9% (n= 84) a la carrera de Psicopedagogía (Ver Figura 2). Del total de la población masculina, el 5.9% (n= 1) eran de la carrera de Psicopedagogía, y el 94.1% (n= 16) de psicología. A su vez, la población femenina, estuvo compuesta por el 56.1% (n= 83) de estudiantes de Psicopedagogía, y el 43.9% (n= 65) de estudiantes de Psicología.



*Figura 1.* Distribución de la muestra según sexo.



*Figura 2.* Distribución de la muestra según carrera.

### **3.3. Técnicas de Recolección de Datos**

#### **Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Palenzuela 1983)**

La escala utilizada para evaluar la Autoeficacia Académica fue la EAPESA (Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, Palenzuela, 1983), adaptación peruana (Domínguez, et al., 2012), Escala de Autoeficacia Académica (EAA). Es una escala específica de situaciones académicas dirigida a adolescentes y universitarios.

La misma consta de 9 ítems con cuatro opciones de respuesta (Nunca, Algunas veces, Bastantes veces y Siempre). Las indicaciones solicitan a los estudiantes responder con qué frecuencia manifiestan creencias vinculadas a su autoeficacia académica. Cuanto mayor es la puntuación, mayor es la Autoeficacia.

El puntaje total se halla mediante la suma aritmética de las puntuaciones de cada ítem. Aquella persona que obtenga menos de 23 puntos tendría baja la AA, y quien alcance más de 31 puntos, un nivel alto de AA. Es decir, el grupo bajo lo conforman aquellas personas por debajo del percentil 25, y el grupo alto quienes están por encima del percentil 75.

La escala presenta un coeficiente de alfa de Cronbach de .89.

### **Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski y Kraaij, 2007)**

El cuestionario para evaluar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional seleccionado fue el CERQ (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, Garnefski y Kraaij, 2007), adaptación argentina (Medrano et al., 2013). Este cuestionario evalúa las ECREs que utilizan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante. Es un instrumento de auto-informe compuesto por 36 ítems.

A la hora de completar el cuestionario, se pone en juego el propio punto de vista de la persona, por lo que no existen respuestas correctas o incorrectas. El mismo puede administrarse tanto de forma individual como grupal, en poblaciones normales o clínicas, en adultos y adolescentes mayores de 12 años y más.

La escala examina nueve Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, divididas en dos dimensiones: *estrategias funcionales* y *estrategias disfuncionales*. En el primer grupo se encuentran la *Rumiación*, *Catastrofización*, *Auto-culparse* y *Culpar a Otro*; en el segundo grupo se encuentran las estrategias de *Poner en Perspectiva*, *Aceptación*, *Focalización Positiva*, *Reinterpretación Positiva*, *Refocalización en los Planes*.

Cada estrategia es examinada por 4 ítems, en una escala tipo Likert (donde 1 es casi nunca y 5 es casi siempre). De los 4 ítems incluidos, se realiza un puntaje total (recuento directo simple), que puede ir desde 4 (nunca utilizado) hasta 20 (estrategia de afrontamiento cognitivo frecuentemente utilizada).

Esta escala presenta un índice de alfa de Cronbach adecuado para cada una de las estrategias: Rumiación .70, Catastrofización .68, Autoculparse .69, Culpar a Otros .82, Poner en Perspectiva .70, Aceptación .59, Focalización Positiva .83, Reinterpretación Positiva .77, y Refocalización en los Planes .66.

### **Cuestionario Estructurado Sociodemográfico**

Finalmente, se aplicó un cuestionario estructurado, diseñado expresamente para esta investigación, con la finalidad de obtener datos sociodemográficos (edad, sexo) y datos académicos (carrera, curso/año de carrera actual) de los estudiantes universitarios.

### **3.4. Procedimientos de Recolección de Datos**

En primer lugar, se solicitó autorización a las instituciones para llevar a cabo la recolección, por medio de una nota entregada a los directivos de cada carrera. Para garantizar la participación voluntaria y el resguardo de la confidencialidad de los datos, se entregó un consentimiento informado a los estudiantes, donde se explicaban los puntos más importantes de la investigación y los motivos por los cuales se pidió su participación, aclarando que la misma era voluntaria.

Al momento de la administración, se explicó que los datos obtenidos eran de carácter informativo con finalidad investigativa, por lo tanto, anónimos y a su vez confidenciales. Estos se generalizaron de manera que no se pueda hacer una referencia directa a cada participante en particular.

Por último, se procedió a la entrega de los cuestionarios que fueron respondidos en forma individual en el contexto áulico.

### **3.5. Procedimiento de Análisis de Datos**

Todos los datos fueron procesados con el programa estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) a través de la elaboración de una matriz donde se analizaron los datos obtenidos por los cuestionarios.

Para caracterizar la Autoeficacia Académica y las Estrategias de Regulación Emocional frente a situaciones negativas que presentan los estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná, se llevaron a cabo análisis de estadística descriptiva básica (mínimos, máximos, frecuencia, porcentajes, medias y desvíos típicos).

Y para establecer la asociación entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, se aplicó análisis de correlación de Pearson con el fin de poner a prueba la hipótesis de investigación.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Autoeficacia Académica en los estudiantes Universitarios de la ciudad de Paraná

El primer objetivo que se planteó en esta investigación, fue describir la Autoeficacia Académica (AA), que presentan los estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná.

La prueba aplicada arrojó los siguientes resultados: el 21.8% (n= 36) de los estudiantes encuestados obtuvieron AA alta (P75 o +), el 23.6% (n= 39) obtuvieron AA baja (- de P25) y el 54.5% (n= 90) obtuvo AA media (de P26 a P74).

La mayoría de los estudiantes obtuvieron Autoeficacia Académica media, una cuarta parte de ellos, obtuvo Autoeficacia Académica baja y, finalmente, la menor cantidad Autoeficacia Académica alta. Dichos resultados pueden observarse en la Tabla 1 y Figura 3.

Tabla 1. *Niveles de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
AA Baja	39	23.6
AA Media	90	54.5
AA Alta	36	21.8
Total	165	100.0

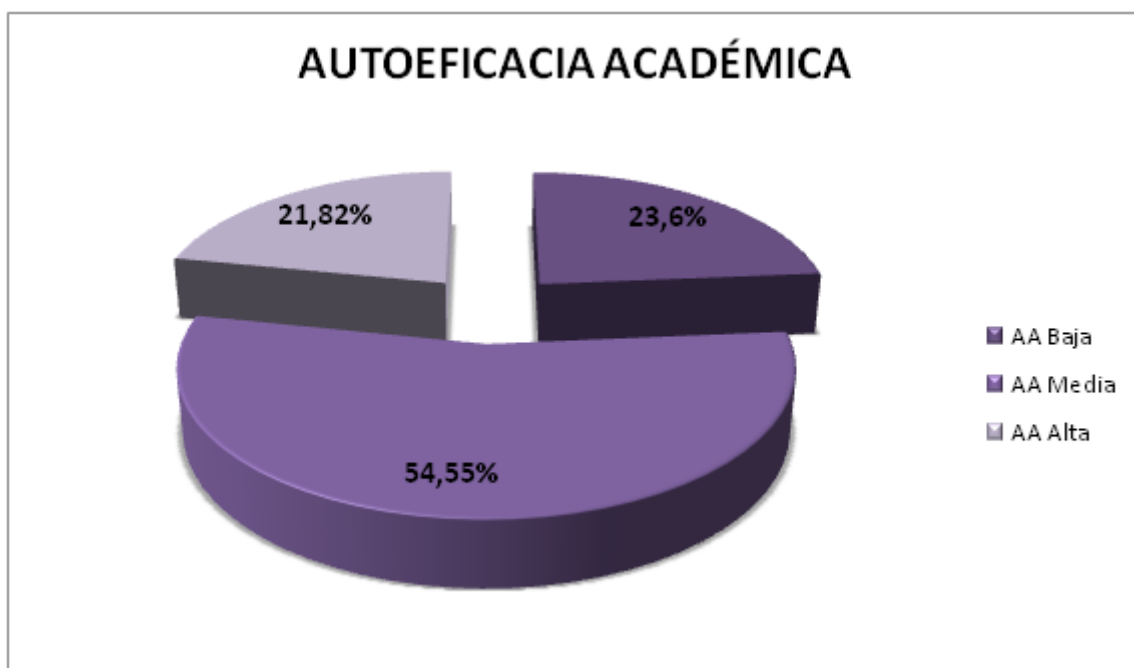


Figura 3. Porcentaje de Autoeficacia Académica por categorías.

En cuanto al puntaje de la Escala de Autoeficacia Académica (Ver Tabla 2), que va de los 9 a 36, el análisis arrojó que la mínima fue de 13 y la máxima de 36, arrojando una media de 23.9 (DT= 4.66).

Tabla 2. *Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar de los puntajes de Autoeficacia Académica en los estudiantes Universitarios de Paraná.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
<b>Autoeficacia Académica</b>	165	13	36	23.98	4.66

## 4.2. Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes

### Universitarios de la ciudad de Paraná

El segundo objetivo que se planteó en esta investigación, fue caracterizar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs), que presentan los estudiantes universitarios de carreras humanísticas de la ciudad de Paraná.

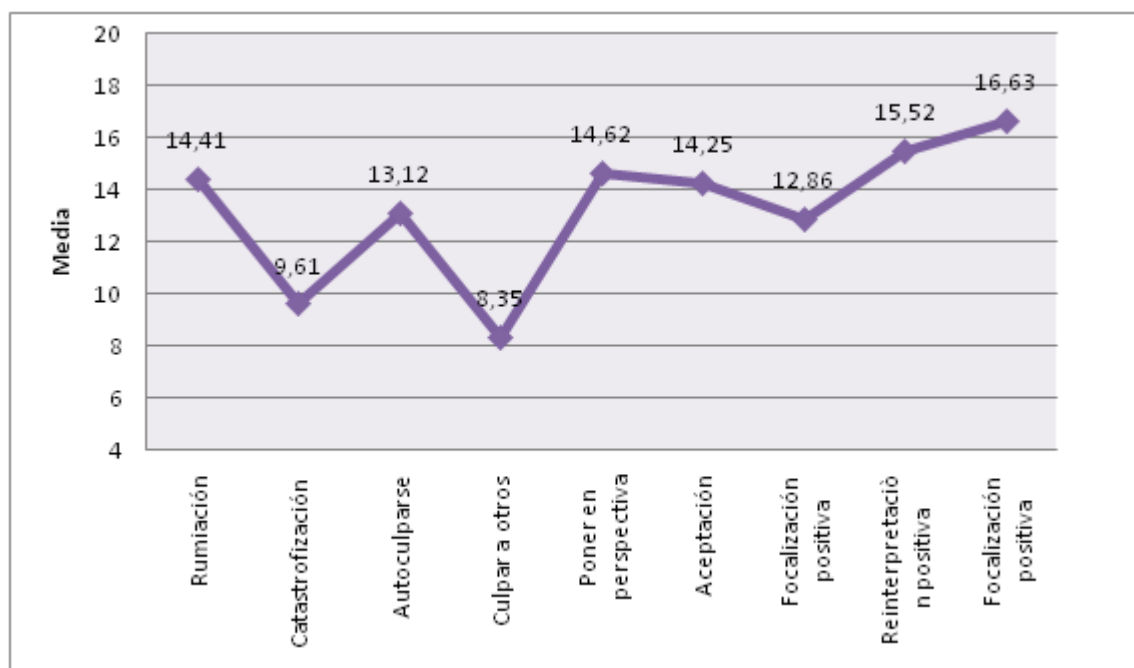
Se observó que las estrategias mayormente utilizadas por los alumnos encuestados fueron: *Refocalización en los Planes* con una media de 16.63 (DT= 2.35); y luego *Reinterpretación Positiva*, con una media de 15.52 (DT= 3.55). Por otro lado, entre las estrategias menos frecuentes, se encontraron: *Culpar a Otros*, con una media de 8.35 (DT= 3.09); y *Catastrofización*, con una media de 9.61 (DT= 3.55) (Ver Tabla 3).

Tabla 3. *Medias y Desvíos Típicos de las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en los estudiantes universitarios de Paraná.*

	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Rumiación</b>	14.41	3.03
<b>Catastrofización</b>	9.61	3.55
<b>Autoculparse</b>	13.12	2.87
<b>Culpar a otros</b>	8.35	3.09
<b>Poner en perspectiva</b>	14.62	3.27
<b>Aceptación</b>	14.25	2.60
<b>Focalización positiva</b>	12.86	4.21
<b>Reinterpretación positiva</b>	15.52	3.55
<b>Refocalización en los planes</b>	16.63	2.35



En la siguiente figura, se puede observar la diferencia entre las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional más utilizadas, y las menos utilizadas en los estudiantes encuestados, de acuerdo a sus medias (Ver Figura 4).



*Figura 4.* Medias de las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en los estudiantes universitarios de Paraná.

### 4.3. Relación entre Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes Universitarios de la ciudad de Paraná

En lo que respecta al último objetivo específico planteado sobre establecer la relación que existe entre la Autoeficacia Académica (AA) y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs), en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná, se llevó a cabo una correlación de Pearson.

Los resultados evidenciaron (Ver Tabla 4), la existencia de una correlación significativa desde el punto de vista estadístico, positiva y leve entre la Autoeficacia Académica y las siguientes ECREs *funcionales*: *Poner en Perspectiva* ( $r = .189$ ;  $p = .015$ ), *Reinterpretación Positiva* ( $r = .286$ ;  $p = .000$ ) y *Refocalización en los Planes* ( $r = .254$   $p = .001$ ). Es decir que, a mayor AA, mayor uso de ECREs *funcionales* en los estudiantes universitarios.

Por otro lado, se hayo una correlación significativa desde el punto de vista estadístico, negativa y leve entre la Autoeficacia Académica y la ECRE *disfuncional Catastrofización* ( $r = -.238$ ;  $p = .002$ ). Es decir que, cuanto mayor es la AA, menor es el uso de la ECRE *disfuncional Catastrofización* en los estudiantes universitarios.

No se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre la AA y el resto de las estrategias.

Tabla 4. *Correlación entre Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios de Paraná.*

	<b>Autoeficacia Académica</b>	
<b>Rumiación</b>	Correlación de Pearson	.043
	Sig. (bilateral)	.585
<b>Catastrofización</b>	Correlación de Pearson	-.238**
	Sig. (bilateral)	.002
<b>Autoculparse</b>	Correlación de Pearson	-.035
	Sig. (bilateral)	.657
<b>Culpar a otros</b>	Correlación de Pearson	-.019
	Sig. (bilateral)	.808
<b>Poner en perspectiva</b>	Correlación de Pearson	.189*
	Sig. (bilateral)	.015
<b>Aceptación</b>	Correlación de Pearson	.106
	Sig. (bilateral)	.174
<b>Focalización positiva</b>	Correlación de Pearson	.147
	Sig. (bilateral)	.059
<b>Reinterpretación positiva</b>	Correlación de Pearson	.286**
	Sig. (bilateral)	.000
<b>Refocalización en los planes</b>	Correlación de Pearson	.254**
	Sig. (bilateral)	.001

En relación a las estrategias *disfuncionales*, se encontró que: en *Rumiación* la media más alta, 14.92 (DT= 2.40) se relaciona con AA alta; en *Catastrofización* la media más alta

10.95 (DT= 4.01), se relaciona con una AA baja; y *Auto Culparse* o *Culpar a Otros* no presentan diferencias significativas en las medias respecto a las distintas categorías de Autoeficacia Académica (Ver Tabla 5).

Tabla 5. *Medias de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional disfuncionales y su relación con las categorías de Autoeficacia Académica.*

<b>Autoeficacia Académica</b>	<b>Rumiación</b>	<b>Catastrofización</b>	<b>Auto Culparse</b>	<b>Culpar a Otros</b>
<b>AA Baja</b>	14.51	10.95	13.26	8.54
<b>AA Media</b>	14.17	9.32	13.02	8.26
<b>AA Alta</b>	14.92	8.89	13.19	8.39
<b>Total</b>	14.41	9.61	13.12	8.35

Así mismo, respecto a las estrategias *funcionales*, se observó que estas relacionaron sus medias más altas con un nivel de AA Alta, pero se halló una mayor significación con: *Reinterpretación Positiva*, con una media de 17.11 (DT= 2.78) y *Refocalización en los Planes* con una media de 17.47 (DT= 2.00) (Ver Tabla 6).

Tabla 6. *Medias de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional funcionales y su relación con las categorías de Autoeficacia Académica.*

<b>Autoeficacia Académica</b>	<b>Poner en Perspectiva</b>	<b>Aceptación</b>	<b>Focalización Positiva</b>	<b>Reinterpretación Positiva</b>	<b>Focalización en los planes</b>
<b>AA Baja</b>	13.79	13.82	12.00	14.33	15.95
<b>AA Media</b>	14.48	14.24	12.81	15.39	16.59
<b>AA Alta</b>	15.86	14.75	13.92	17.11	17.47
<b>Total</b>	14.62	14.25	12.86	15.52	16.63

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

#### 5.1. Discusión

El propósito general de la presente investigación fue analizar la relación existente entre la Autoeficacia Académica (AA) y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs) en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas.

De acuerdo al primer objetivo, que pretendía describir la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná, se pudo observar que más de la mitad los estudiantes obtuvieron Autoeficacia Académica media, destacándose de las demás categorías.

Teniendo en cuenta que una AA alta hace referencia a una percepción positiva sobre las capacidades para desempeñar tareas requeridas o afrontar situaciones académicas; y que una AA baja significa pobre expectativa de éxito respecto a sus capacidades para realizar actividades académicas (Contreras et al., 2005; Fernández, 2005, citado en Galleguillos, 2017) se puede decir que gran parte de los sujetos encuestados varían la visión de sus capacidades de acuerdo a la situación en la que se encuentren.

Estos resultados, no coinciden con lo expresado por Chub, Opazo y Gómez (2015) quienes hallaron, que las categorías de Autoeficacia Académica en estudiantes Universitarios, presentan niveles similares una respecto a las otras.

En segundo término, esta investigación se propuso caracterizar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná. Los resultados evidenciaron que las estrategias mayormente utilizadas por los alumnos encuestados fueron: *Focalización en los Planes* y luego *Reinterpretación Positiva*. Por otro lado, entre las estrategias menos utilizadas se encontraron: *Culpar a Otros* y *Catastrofización*.

Esto indicó que, esta muestra, tiende a responder frente a situaciones displacenteras con ECREs *funcionales*, por lo que poseen un procesamiento más racional, consciente y complejo de la información (Medrano et al., 2013); en cambio, no es usual que afronten estas situaciones con ECREs *disfuncionales*, lo que demostró que no suelen responder de forma automática o poco elaborativa.

Resultados similares obtuvieron en nuestro país Canedo y Andrés (2016), quienes realizaron un estudio en 85 estudiantes Universitarios, con edades comprendidas entre 19 y 50 años, observando que las ECREs adaptativas fueron las más utilizadas, y las menos utilizadas fueron las no adaptativas. Así mismo en otro estudio nacional, Andrés, Espínola y Cáceres (2017) evaluaron a un grupo de 40 estudiantes Universitarios, y en sus resultados observaron que las estrategias *funcionales* más utilizadas por los participantes fueron: *Aceptación*, *Focalización en los Planes* y *Reinterpretación Positiva*. Esto se asemeja a lo expuesto en esta investigación, ya que las estrategias anteriormente nombradas se encuentran dentro de las más utilizadas.

Siguiendo esta línea Piergiovanni y Depaula (2018), en un estudio realizado con una muestra de 126 estudiantes de Psicología de entre 18 y 60 años, verificaron que la estrategia de afrontamiento al estrés más utilizada es la *Reevaluación Positiva*, que, dentro del CERQ, es llamada *Reinterpretación Positiva*, coincidiendo con los resultados obtenidos en esta investigación.

En referencia al tercer objetivo, que pretendía establecer la relación que existe entre la Autoeficacia Académica (AA) y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs) en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná, se puede afirmar que la AA se correlaciona positivamente con las ECREs *funcionales: Poner en Perspectiva, Reinterpretación Positiva y Focalización en los Planes*. Así mismo, se observó una correlación negativa significativa de la AA con la ECRE *disfuncional Catastrofización*.

Estos resultados se pueden relacionar con el estudio realizado en 986 estudiantes de escuela secundaria por Garnefsky, Kraaij, y Spinhoven (2002) quienes establecieron correlaciones entre Autoeficacia General (AG) y las ECREs, en el sudeste de Holanda. Se observó que la AG se relaciona positivamente con *Poner en Perspectiva, Focalización Positiva, Reinterpretación Positiva, y Focalización en los Planes*, mientras que la relación fue poca o nula con las estrategias poco elaborativas (*disfuncionales*).

De igual modo, Tuna y Bozo (2012), estudiaron la AG y las ECREs, en 396 estudiantes Universitarios turcos, y evidenciaron una correlación positiva con un grupo de estrategias (*Poner en Perspectiva, Focalización Positiva, Reinterpretación Positiva y Focalización en los Planes*), y negativa con otro grupo (*Aceptación, Autoculparse, culpar a otros y Catastrofización*) y la relación fue nula con *Rumiación*.

Estos estudios internacionales, asemejan sus resultados con los obtenidos en esta investigación, a pesar de la diferencia significativa en el número de la muestra (este estudio cuenta con 165 casos), donde una AA Alta se correlacionó positivamente con ECREs *funcionales*; y una AA Baja, se correlacionó con algunas de las ECREs *disfuncionales*. A diferencia de Tuna y Bozo (2012) quienes encontraron nula relación con *Rumiación*, en esta investigación, la media más alta de esta estrategia se relaciona con una AA alta. Es decir, que los estudiantes que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de



Paraná, son más proclives a pensar repetidamente sobre el evento adverso sin llegar a brindar soluciones. Independientemente del grado de AA que posea la persona, el estudiante no es capaz de evocar pensamientos agradables durante eventos displacenteros.

Considerando el estudio realizado por Hanley y Colaboradores (2015), quienes, en una muestra de 243 estudiantes Universitarios, en su mayoría mujeres, observaron que la *Reinterpretación Positiva* está asociada de forma eficiente con la Autoeficacia Académica. Estos hallazgos coinciden con los expuestos en esta investigación, ya que dicha estrategia se encuentra dentro de las ECREs que más se asocia con AA alta.

Otra similitud con estos autores, fue que la muestra de este trabajo final estuvo compuesta en su mayoría por una población femenina. De esta manera, se evidenciaría en las mujeres una tendencia a involucrar pensamientos que otorgan un significado positivo al evento displacentero, facilitando el crecimiento personal.

Solo el estudio de Lara y Carreño (2017) relaciona la Autoeficacia Académica y todas las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, en Universitarios peruanos. Estos hallaron que una AA alta se asocia significativamente con dos de las cinco estrategias *funcionales*: *Aceptación y Focalización en los Planes*, y un menor grado de AA, se asocia con las estrategias *disfuncionales*: *Rumiación y Catastrofización*. Estos resultados se asemejan parcialmente con los obtenidos en la presente investigación, habiendo coincidencia en las estrategias *Focalización en los Planes y Catastrofización*. Por lo tanto, en ambas, la población que contó con AA Alta, es capaz de concentrarse en elaborar estrategias para evitar que el evento vuelva a ocurrir; mientras que aquellos con AA Baja, es probable que piensen una y otra vez para enfatizar el suceso experimentado.

Por otro lado, no se halló coincidencia con *Aceptación o Rumiación*. Esta diferencia en los resultados se podría explicar por el hecho de que, en el estudio de Domínguez Lara y

Carreño (2017) se evaluaron las ECREs en una situación estresante particular: la desaprobación de un examen; mientras que en esta investigación no se especificó el suceso negativo.

Estos resultados permiten ratificar la hipótesis planteada, que postulaba que existe asociación entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná, donde a mayor grado de Autoeficacia Académica, se observa un mayor uso de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional de tipo *funcionales*.

## 5.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación acerca de Autoeficacia Académica y Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs) en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. En relación al primer objetivo, que tuvo como propósito describir la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná, se puede concluir que: la mayoría de los estudiantes obtuvieron Autoeficacia Académica media, una cuarta parte de ellos, obtuvo Autoeficacia Académica baja y el resto Autoeficacia Académica alta.

2. Con respecto al segundo objetivo, que pretendía caracterizar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en los estudiantes, se puede concluir que:

a) Las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional más utilizadas por los estudiantes fueron *Refocalización en los planes* y *Reinterpretación positiva*, lo cual indicó que tienden a responder frente a situaciones displacenteras con ECREs *funcionales*.

b) Las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional menos utilizadas fueron: *Culpar a otros* y *Catastrofización*, lo que significa que no es usual que afronten estas situaciones con ECREs *disfuncionales*.

3. De acuerdo al último objetivo, que consistía en establecer la relación que existe entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes, se evidencia que: existe una correlación estadísticamente significativa, positiva y leve entre la AA y las siguientes ECREs *funcionales*: *Poner en Perspectiva*, *Reinterpretación Positiva* y *Focalización en los Planes*. Y, así mismo, se observó una correlación estadísticamente significativa, negativa y leve entre la AA y la ECRE *disfuncional* *Catastrofización*.

Estos hallazgos permiten confirmar la hipótesis planteada, que postulaba que, existe asociación entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas en la ciudad de Paraná. En donde, a mayor grado de Autoeficacia Académica se observa un mayor uso de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional de tipo *funcionales*, en los estudiantes.

### **5.3. Recomendaciones**

Luego de haber completado este proceso investigativo, es posible proponer algunas recomendaciones y sugerencias para futuros trabajos e intervenciones.

#### **5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones**

En relación a trabajos que continúen la línea de investigación se recomienda, ampliar la muestra a un número mayor de casos para que los resultados sean más generalizados y así poder

responder al interrogante: ¿Existen diferencias en la relación de las ECREs y la AA respecto a las edades, universidades, carreras, año de cursado, sexo, entre otros?

También sería oportuno, explorar estas mismas variables en otras orientaciones, pero guiadas más hacia las ciencias duras. Lo cual posibilitaría una visión más amplia del mundo universitario. Teniendo como objetivo poder responder a otros interrogantes como, por ejemplo: ¿Existe una diferencia en la relación de las ECREs y la AA en estudiantes de ciencias duras y ciencias blandas?

Por otro lado, sería de utilidad poder realizar la validación de la escala de Autoeficacia Académica en la población argentina. Para poder indagar y comparar ¿Cómo es la relación de las ECREs y la AA en estudiantes argentinos y como es en estudiantes de otros países?

Finalmente, pasar a un estudio longitudinal permitiría evaluar la estabilidad de las variables a lo largo de un tiempo determinado y, de esta forma, completar las técnicas de recolección de datos con métodos cualitativos, como entrevistas u observaciones, que posibiliten una mayor profundización y especificidad. Con el objeto de poder cuestionar si esta relación entre las ECREs y AA se mantiene en el tiempo y si existen cambios positivos si se trabaja sobre estas variables de forma adecuada por profesionales de la educación.

### **5.3.2. Recomendaciones en relación al ámbito profesional y de aplicación**

En cuanto al campo profesional y que hacer Psicopedagógico, la información brindada en esta investigación resultaría útil para el Psicopedagogo; debido a que se exploró el rol de la Autoeficacia Académica en el comportamiento universitario y la utilización de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, para favorecer los aprendizajes actuales y futuros.

Como recomendaciones, en primer lugar, se sugiere que todo profesional que se desempeña en el ámbito universitario, tenga presente la importancia de la Autoeficacia en las tendencias de los alumnos a utilizar ciertas estrategias al momento de afrontar retos

académicos; debido a que estos influyen en la motivación, el compromiso y el rendimiento del estudiante, condicionándolo a lo largo de su trayectoria educativa.

La información recabada en esta investigación serviría como herramienta para el trabajo diario, y para la elaboración de nuevas propuestas de intervención o proyectos a nivel institucional, teniendo en cuenta las dos variables estudiadas.

Por lo cual, se sugiere planificar las clases considerando factores que favorezcan la Autoeficacia en los estudiantes: estableciendo metas en términos positivos, focalizando el éxito y no el fracaso, con objetivos realistas y específicos; e implementando roles participativos e interactivos en el aula, que permitan al sujeto generar autoconfianza; y a su vez, funcionar como modelos de identificación positiva para los alumnos, quienes serán futuros profesionales y/o colegas.

Por otro lado, se recomienda reforzar el uso de estrategias *funcionales* en una instancia de auto reflexión, en donde se analicen las posibles situaciones que pueden presentarse a los estudiantes, como también determinar qué recursos son necesarios para lograr una mejor valoración de las mismas. Centrando como objetivo el logro de la flexibilidad, en la cual el estudiante pueda encontrar más de un camino a la hora de afrontar retos académicos. Como ser, por ejemplo, realizando actividades de rol playing o dramatizaciones, que les permitan identificar si cierta respuesta es adaptativa o no, y hallar posibles soluciones.

A su vez, identificar cuáles son las situaciones que les generan estrés y emociones negativas; permitiría conocer las reacciones ante los diversos obstáculos que se les podrían presentar; para de esa manera, replantearse los beneficios que dicha vivencia les podría generar y/o trabajar sobre las alternativas de solución.

#### **5.4. Limitaciones**

Luego de analizar los datos obtenidos en esta investigación, es preciso abordar, de manera reflexiva, los límites que se presentaron en este proceso.

En primer lugar, en cuanto al tipo de investigación, el hecho de ser descriptivo-correlacional de corte transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas e imposibilita realizar un seguimiento de estas en el tiempo, por lo que las conclusiones se limitan a un momento del itinerario académico específico, pudiendo dejar de lado ciertas particularidades del mismo.

Otra limitación, se refiere el instrumento utilizado para medir Autoeficacia Académica (EAA) (Domínguez, et al., 2012) ya que es una adaptación para la población peruana, por lo tanto, no se encuentra validado en Argentina. Es relevante destacar que se emplearon medidas de autoinforme, lo que pudo derivar en posibles distorsiones subjetivas y/o dificultades para lograr respuestas honestas, que lleven a reflejar fielmente la realidad.

El tamaño de la muestra con la que se trabajó puede considerarse pequeña y se conformó mediante un muestreo intencional no probabilístico, por lo tanto, no se pueden generalizar los resultados.

Por último, el hecho de ser escasas las investigaciones que estudien ambas variables juntas, obstaculiza que la comparación de resultados sea más beneficiosa.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Andrés, M., Castañeiras, C., y Richaud de Minzi, M. (2014). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años. Resultados preliminares. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 81-89. doi: 10.5872/psiencia.v6i2.130.
- Andrés, L., Rodríguez Espínola, S. y Rodríguez Cáceres, M. (2017). Estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes universitarios: diferencias por género y tipo de carrera. Resultados preliminares. *Revista Akadèmeia*, 16(1), 113-130. Recuperado de <http://190.98.240.13/index.php/rakad/article/view/147>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1995). *Exerciese of personal and collective efficacy. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanco Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve*, 16(1), 1-28. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm).
- Blanco, H., Martínez, M., Enríquez, M., y Gestélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003>.
- Bonetto, V., Paoloni, P., y Donolo, D. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitario. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(2), 1-32. doi: 10.15517/aie.v17i1.28144.
- Cabanach, R. G., Souto Gestal, A., González Doniz, L., y Corrás, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-2.aree.

- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradas, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497002>.
- Canedo, C. M., y Andrés, M. L. (2016). Relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y el bien estar subjetivo en estudiantes universitarios. Resultados preliminares. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 13, 1476-1484. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/investigacion/filesinves/anuario2016.pdf#page=99>.
- Carrilio, V. G., Gruber, R. S., y Castillo, L. I. (2016). Estrategias cognitivas de regulación emocional en mujeres en situaciones de maltrato. *Interuniversitaria*, 28, 115-125.doi: 10. SE7179/PSRI\_2016.28.09.
- Castaño, E., y León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>.
- Chub, I. N., Opazo, R. O., y Gomez, A. I. (2015). Autoeficacia académica, bournout académico y desgranamiento universitario. *Revista de psicología*, 11(22), 45-57. Recuperado de [//repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6158](http://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6158).
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>.
- Contreras, O. M, Vega, B. H., Pérez, P. J., y Ornellas, B. J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Rmie*, 17, 779-791. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459646901011>.
- Dominguez, S., y Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima.



- Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v10n1/v10n1a06.pdf>.
- Dominguez Lara, S. A., y Soto, C. M. (2015) Una versión breve del cognitive emotional regulation questionnaire: análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limenios. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 25-36.
- Farkas, C. (2002). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Psykhé*, 11(1), 57-68. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/456/435>.
- Fernández, E., y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 201-208. Recuperado de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD\\_010323\\_201-208.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_201-208.pdf).
- Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A., y Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 130-141. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2903/Furlan>.
- Galleguillos, H. P. (2017). *Construcción y validación de la escala Autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/47229>.
- Garnefsky, N., y Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. doi: 10.1027/1015-5759.23.3.141.
- Gismero González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García Mina, A., y Hernández, V. (2012). Estrategias de Afrontamiento Cognitivo, Autoeficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el Estrés Docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030770008.pdf>.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. doi: 10.1017/S0048577201393198.

- Gross, J. y John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Hanley, A.W., Palejwala, M.H., Hanley, R.T., Canto, A.I., y Garland, E.L. (2015). A failure of mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86, 332-337. doi: 10.1016/j.paid.2015.06.033.
- Kenneth, A., F. (2011). Extending the field of psychoanalytic change: exploratory-assertive motivation, self-efficacy, and the new analytic role for action. *Psychoanalytic inquiry: a topical journal for mental health professionals*, 21(5), 620-639. doi: 10.1080/07351692109348964.
- Kinkead, B. A., Garrido, R. L., y Uribe, O. N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, xx, 29-39, 45-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921807002.pdf>.
- Lara, S. D. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Rev. Psicológica*, 4(4), 45-53.
- Lara, S. D., y Carreño, C. S. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psichologica*, 11(2), 99-102. doi: 10.21500/19002386.2716.
- Lazarus, R., S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S., y Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi: 10.1037/1528-3542.5.1.113.
- Macías, M., Orozco, C., Amarís, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología Desde el Caribe*, 30(1), 123-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007>.
- Medina, O. M., y Medina, U. M. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería XIII (1)*, 9-15. doi: 10.4067/S0717-95532007000100002.

- Medrano, L., Moretti, L., Ortíz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba. *Revista Psykhe*, 22(1), 83-96. doi: 10.7764/psykhe.22.1.473.
- Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*. 25(1), 87-99. Recuperado de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file\\_1.pdf;jsessionid=45F6EA](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf;jsessionid=45F6EA).
- Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas*, 60(107), 591-612. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/151348309/El-Analisis-de-Las-Creencias-de-Autoeficacia-Un-Avance-Hacia-El-Desarrollo-Profesional-Del-Docente>.
- Ornelas, M., Blanco, H, Gastélum, G. y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/327/503>.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102%2F00346543066004543.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Emory University, Atlanta. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pérez Molina, M., y Rodríguez Chinchilla, N. (2011). Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45- 46), 17-33. Recuperado de <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/2/2>.
- Piemontesi, S., y Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594012>.
- Piergiovanni, L., y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (77), 413-432. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-413.pdf>.

- Pineda, D., Valiente, R., Chorot, P., Piqueras, J. y Sandín, B. (2018). Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(2), 109-120. doi: 10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21823.
- Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 2223-2516. doi: 10.19083/ridu.1.33
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.). *Development of Achievement Motivation*, 15-31. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x.
- Tuna, E., y Bozo, O. (2012). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Factor Structure and psychometric properties of the Turkish version. *Journal Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(4), 564-570. doi: 10.1007/s10862-012-9303-8.
- Uribe Urzola, A., Ramos Vidal, I., Villamil Benítez, I. y Palacio Sañudo, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente* 21(40), 440-457. doi: 10.17081/psico.21.40.3082.
- Vega, B. H., Contreras, M. A., Chávez, J. F., y Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140566662012000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662012000200011).
- Velásquez, E., Martínez, M. L., y Cumsille, P. (2004). Expectativas de Autoeficacia y Actitud Prosocial Asociadas a Participación Ciudadana en Jóvenes. *Psykhe (Santiago)*, 13(2), 85-98. doi: 10.4067/S0718-22282004000200007.

ANEXO

A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

EAA

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca AV= Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

	N	AV	B	S
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico (rendimiento académico)				
8. Pienso que puedo pasar los cursos (de año) con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos				

## CERQ

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Nivel de Estudio: \_\_\_\_\_

Generalmente todos hemos tenido que afrontar ahora o en el pasado sucesos negativos o displacenteros. Cada persona responde de una forma característica y propia antes estas situaciones. Por medio de las siguientes preguntas tratamos de conocer en qué piensas cuando experimentas sucesos negativos o desagradables.

(Casi) Nunca

(Casi) Siempre

1

2

3

4

5

1.- Siento que yo soy el culpable de lo que pasó	
2.- Pienso que tengo que aceptar lo que pasó	
3.- Normalmente pienso en cómo me siento acerca de lo que he sentido	
4.- Pienso en cosas más agradables que lo que me ha pasado	
5.- Pienso qué cosas podría haber hecho mejor	
6.- Pienso que puedo aprender algo de la situación	
7.- Pienso que podría haber sido mucho peor	
8.- Pienso en que lo que me ha pasado es mucho peor que lo que le pasa a otros	
9.- Pienso que otros son culpables de lo que me pasó	
10.- Sigo pensando en lo terrible que es lo que me ha pasado	
11.- Pienso que otras personas pasan por experiencias mucho peores	
12.- Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte	
13.- Pienso cómo puedo afrontar mejor la situación	

14.- Pienso en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que he vivido	
15.- Estoy preocupado por lo que siento y pienso acerca de lo que me ha pasado	
16.- Pienso que tengo que aceptar la situación	
17.- Siento que soy el responsable de lo que ha pasado	
18.- Quiero entender por qué me siento de esa manera	
19.- Pienso en cómo cambiar la situación	
20.- Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas	
21.- Pienso en los fallos que otros han cometido en esa situación	
22.- Normalmente pienso que lo que me ha pasado a mí es lo peor que le puede pasar a alguien	
23.- Pienso que esa situación tiene también partes positivas	
24.- Pienso en algo agradable en lugar de lo que ha ocurrido	
25.- Pienso que no puedo cambiar nada al respecto	
26.- Pienso en los errores que he cometido	
27.- Me sumerjo en los sentimientos que la situación me ha generado	
28.- Pienso en experiencias agradables	
29.- Pienso que otros son responsables de lo que ha ocurrido	
30.- Pienso un plan para que en un futuro me vaya mejor	
31.- Miro las partes positivas del problema	
32.- Pienso que tengo que aprender a vivir con ello	



33.- Pienso que fundamentalmente la causa recae en mí mismo	
34.- Me digo a mí mismo que hay cosas peores en la vida	
35.- Continuamente pienso en lo horrible que ha sido la situación	
36.- Pienso que fundamentalmente la causa recae en otros	

ANEXO

B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación de tesis con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La tesis es realizada por Espíndola Walquiria y Estefani Alina, y dirigida por Mors Alexia. Lleva como título “Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional y Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios”

La meta de este estudio es conocer cómo es la relación existente entre las diferentes estrategias cognitivas que regulan nuestras emociones y los diferentes niveles de autoeficacia académica en estudiantes universitarios que están cursando los primeros años de su carrera.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar dos cuestionarios: EAPESA (Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas) para la evaluación de la autoeficacia académica y CERQ (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire) para medir estrategias cognitivas de regulación emocional. Esto tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente de esta investigación.

Fecha: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Año de cursado: \_\_\_\_\_

-----

-----

Nombre del Participante  
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

## ANEXO

### C. MATRIZ DE DATOS

## MATRIZ DE DATOS

### SALIDAS DE SPSS

GET

FILE='F:\UCA 2017-2019\Asesoramiento Metodológico\Proyectos recibidos\00000 2019 Estefani y Espíndola\Matriz Primavera.sav'.

DATASET NAME Conjunto\_de\_datos1 WINDOW=FRONT.

COMPUTE RUM=CERQ27+CERQ15+CERQ3+CERQ18.

EXECUTE.

COMPUTE CATA=CERQ35+CERQ22+CERQ10+CERQ8.

EXECUTE.

COMPUTE ATCU=CERQ26+CERQ17+CERQ1+CERQ33.

EXECUTE.

COMPUTE CUL=CERQ36+CERQ29+CERQ21+CERQ9.

EXECUTE.

COMPUTE PERS=CERQ7+CERQ11+CERQ20+CERQ34.

EXECUTE.

COMPUTE ACEP=CERQ2+CERQ16+CERQ32+CERQ25.

EXECUTE.

COMPUTE REIN=CERQ6+CERQ12+CERQ23+CERQ31.

EXECUTE.

COMPUTE FOCPO=CERQ4+CERQ14+CERQ24+CERQ28.

EXECUTE.

COMPUTE FOCPL=CERQ5+CERQ13+CERQ19+CERQ30.

EXECUTE.

COMPUTE EAA=EAA1+EAA2+EAA3+EAA4+EAA5+EAA6+EAA7+EAA8+EAA9.

EXECUTE.

FREQUENCIES VARIABLES=EAA

/FORMAT=NOTABLE

/PERCENTILES=25.0 75.0

/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

[Conjunto\_de\_datos1] F:\UCA 2017-2019\Asesoramiento Metodológico\Proyectos recibidos\00000 2019 Estefani y Espíndola\Matriz Primavera.sav

Estadísticos

Autoeficacia Académica

N	Válido	165
	Perdidos	0
Percentiles	25	21,00

75

27,00

RECODE EAA (Lowest thru 20=1) (21 thru 27=2) (28 thru Highest=3) INTO EAA\_CAT.  
EXECUTE.

DATASET ACTIVATE Conjunto\_de\_datos1.

FREQUENCIES VARIABLES=RUM CATA ATCU CUL PERS ACEP FOCPO REIN  
FOCPL

/FORMAT=NOTABLE

/PERCENTILES=25.0 50.0 75.0 95.0

/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Estadísticos

		Rum	Cata	Actu	Cul	Pers	Acep	FocPo	Rein	FocPl
N	Válidos	165	165	165	165	165	165	165	165	165
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perce ntiles	25	12,0 0	7,00	11,0 0	6,00	12,00	13,00	9,50	14,0 0	15,00
	50	15,0 0	9,00	13,0 0	8,00	15,00	15,00	13,00	16,0 0	17,00
	75	17,0 0	12,0 0	15,0 0	10,00	17,00	16,00	16,00	18,5 0	18,00
	95	19,7 0	16,7 0	18,0 0	14,70	20,00	18,00	20,00	20,0 0	20,00

RECODE RUM (20=5) (Lowest thru 12=1) (13 thru 15=2) (16 thru 17=3) (17 thru 19=4)  
INTO RUM\_CAT.

EXECUTE.

RECODE CATA\_CAT (Lowest thru 7=1) (8 thru 9=2) (10 thru 12=3) (13 thru 17=4) (18  
thru 20=5) INTO RUM\_CAT.

EXECUTE.

RECODE RUM (20=5) (Lowest thru 12=1) (13 thru 15=2) (16 thru 17=3) (17 thru 19=4)  
INTO RUM\_CAT.

EXECUTE.

RECODE CATA (Lowest thru 7=1) (8 thru 9=2) (10 thru 12=3) (13 thru 17=4) (18 thru  
20=5) INTO CATA\_CAT.

EXECUTE.

RECODE ATCU (Lowest thru 11=1) (12 thru 13=2) (14 thru 15=3) (16 thru 18=4) (19 thru 20=5) INTO ATCU\_CAT.

EXECUTE.

RECODE CUL (Lowest thru 6=1) (7 thru 8=2) (9 thru 10=3) (11 thru 15=4) (16 thru 20=5) INTO CUL\_CAT.

EXECUTE.

RECODE PERS (Lowest thru 12=1) (13 thru 15=2) (16 thru 17=3) (18 thru 19=4) (20=5) INTO PERS\_CAT.

EXECUTE.

RECODE ACEP (Lowest thru 13=1) (14 thru 15=2) (16=3) (17 thru 18=4) (19 thru 20=5) INTO ACEP\_CAT.

EXECUTE.

RECODE FOCPO (Lowest thru 10=1) (11 thru 13=2) (14 thru 16=4) (17 thru 20=5) INTO FOCPO\_CAT.

EXECUTE.

RECODE REIN (Lowest thru 14=1) (15 thru 16=2) (17 thru 19=4) (20=5) INTO REIN\_CAT.

EXECUTE.

RECODE FOCPL (Lowest thru 15=1) (16 thru 17=2) (18=4) (19 THRU 20=5) INTO FOCPL\_CAT.

EXECUTE.

FRECUENCIAS VARIABLES=EDAD

/FORMAT=NOTABLE

/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN

/HISTOGRAM

/ORDER=ANALYSIS.

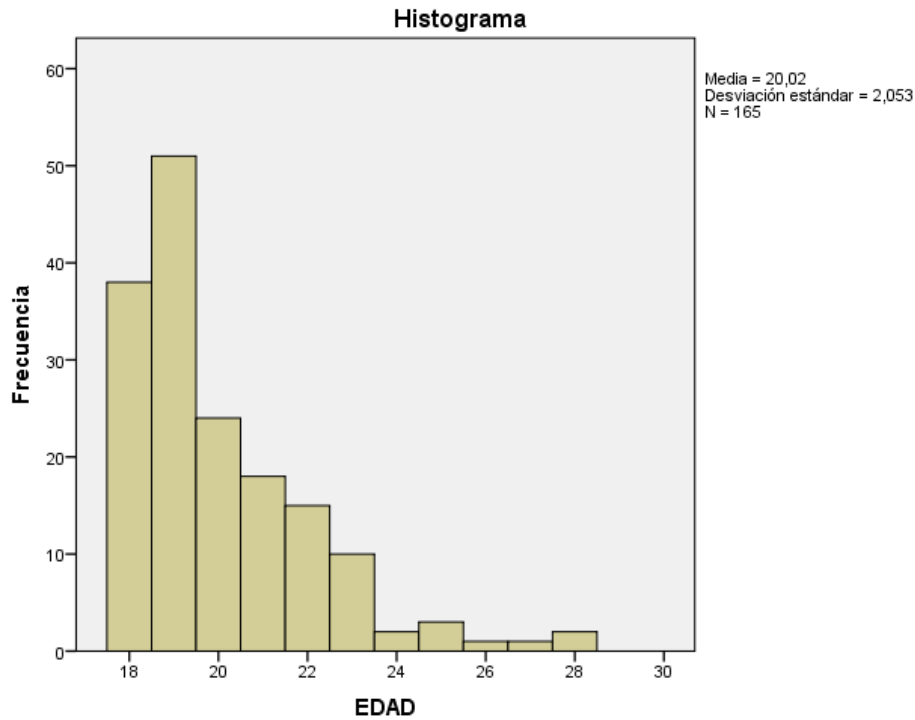
## DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

[Conjunto\_de\_datos1] E:\UCA 2017-2019\Asesoramiento Metodológico\Proyectos recibidos\00000 2019 Estefani y Espíndola\Matriz Primavera.sav

Estadísticos

EDAD

N	Válido	165
	Perdidos	0
Media		20,02
Desviación estándar		2,053
Mínimo		18
Máximo		28



FRECUENCIES VARIABLES=SEXO CARRERA  
/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN  
/PIECHART PERCENT  
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias  
Estadísticos

		SEXO	CARRERA
N	Válido	165	165
	Perdidos	0	0
Media		1,90	1,49
Desviación estándar		,305	,501
Mínimo		1	1
Máximo		2	2

Tabla de frecuencia  
SEXO

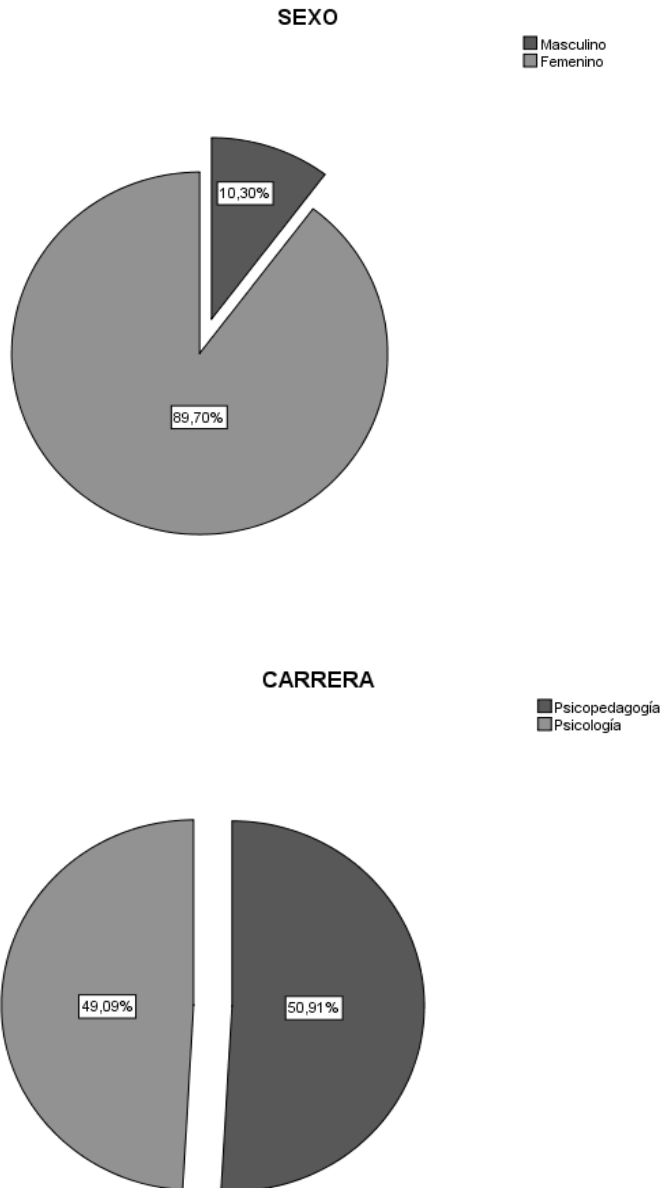
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	17	10,3	10,3	10,3
	Femenino	148	89,7	89,7	100,0
Total		165	100,0	100,0	



CARRERA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o	Psicopedagogía	84	50,9	50,9	50,9
	Psicología	81	49,1	49,1	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Gráfico circular



CROSSTABS

/TABLES=SEXO BY CARRERA

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT ROW  
/COUNT ROUND CELL

Tablas cruzadas

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
SEXO * CARRERA	165	100,0%	0	0,0%	165	100,0%

SEXO\*CARRERA tabulación cruzada

			CARRERA		Total
			Psicopedagogía	Psicología	
SEXO	Masculino	Recuento	1	16	17
		% dentro de SEXO	5,9%	94,1%	100,0%
	Femenino	Recuento	83	65	148
		% dentro de SEXO	56,1%	43,9%	100,0%
Total		Recuento	84	81	165
		% dentro de SEXO	50,9%	49,1%	100,0%

DESCRIPTIVES VARIABLES=EAA  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

1) EVALUACIÓN DE LA AA

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Autoeficacia Académica	165	13	36	23,98	4,661
N válido (por lista)	165				

El puntaje de la Escala de EAA va entre 9 y 36 puntos. En promedio se ubica a la muestra en una EAA "Media" según los puntos de cortes establecidos por la bibliografía que son: "Baja": por debajo del Percentil P25; "Media": del P26 al P74 y "Alta": P75 o superior

FREQUENCIES VARIABLES=EAA\_CAT  
/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN  
/PIECHART PERCENT  
/ORDER=ANALYSIS

Frecuencias

Estadísticos

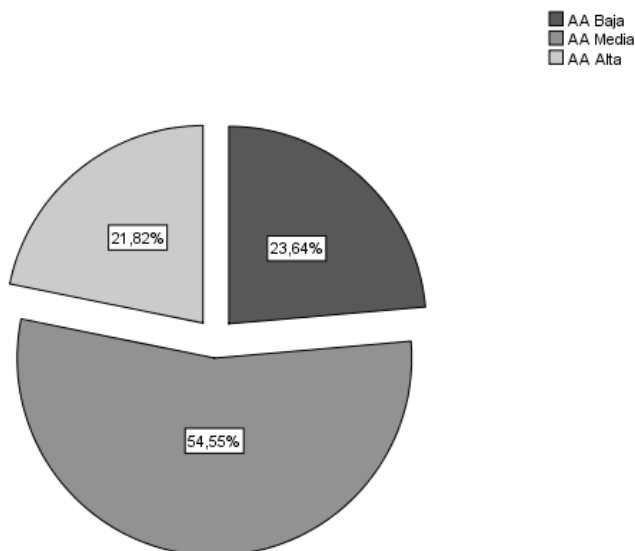
Autoeficacia Académica

N	Válido	165
	Perdidos	0
Media		1,98
Desviación estándar		,676
Mínimo		1
Máximo		3

Autoeficacia Académica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	AA Baja	39	23,6	23,6	23,6
	AA Media	90	54,5	54,5	78,2
	AA Alta	36	21,8	21,8	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Autoeficacia Académica



\* Generador de gráficos.

GGRAPH

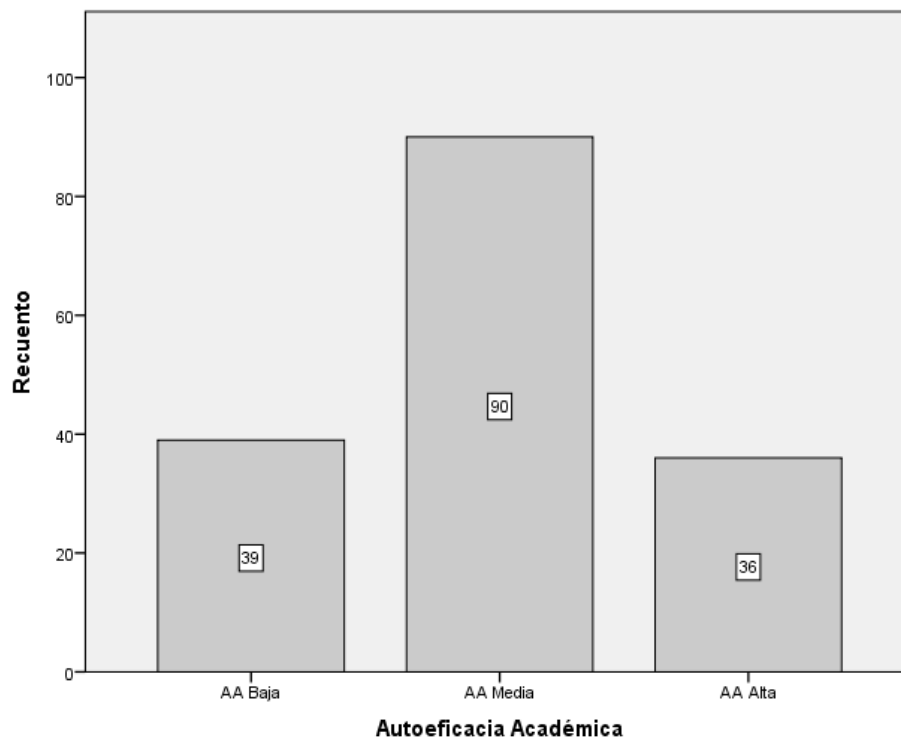
```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=EAA_CAT
COUNT()[name="COUNT"] MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

```

BEGIN GPL
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: EAA_CAT=col(source(s), name("EAA_CAT"), unit.category())
DATA: COUNT=col(source(s), name("COUNT"))
GUIDE: axis(dim(1), label("Autoeficacia Académica"))
GUIDE: axis(dim(2), label("Recuento"))
SCALE: cat(dim(1), include("1", "2", "3"))
SCALE: linear(dim(2), include(0))
ELEMENT: interval(position(EAA_CAT*COUNT), shape.interior(shape.square))
END GPL.

```

GGraph



## 2)EVALUACIÓN DE LAS EA

```

DESCRIPTIVES VARIABLES=RUM CATA ATCU CUL PERS ACEP FOCPO REIN
FOCPL
/STATISTICS=MEAN STDDEV.

```

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar
Rumiación	165	14,41	3,034
Catastrofización	165	9,61	3,555
Autoculparse	165	13,12	2,876
Culpar a otros	165	8,35	3,092
Poner en perspectiva	165	14,62	3,273
Aceptación	165	14,25	2,608
Focalización positiva	165	12,86	4,219
Reinterpretación positiva	165	15,52	3,555
Refocalización en los planes	165	16,63	2,351
N válido (por lista)	165		

\* Generador de gráficos.

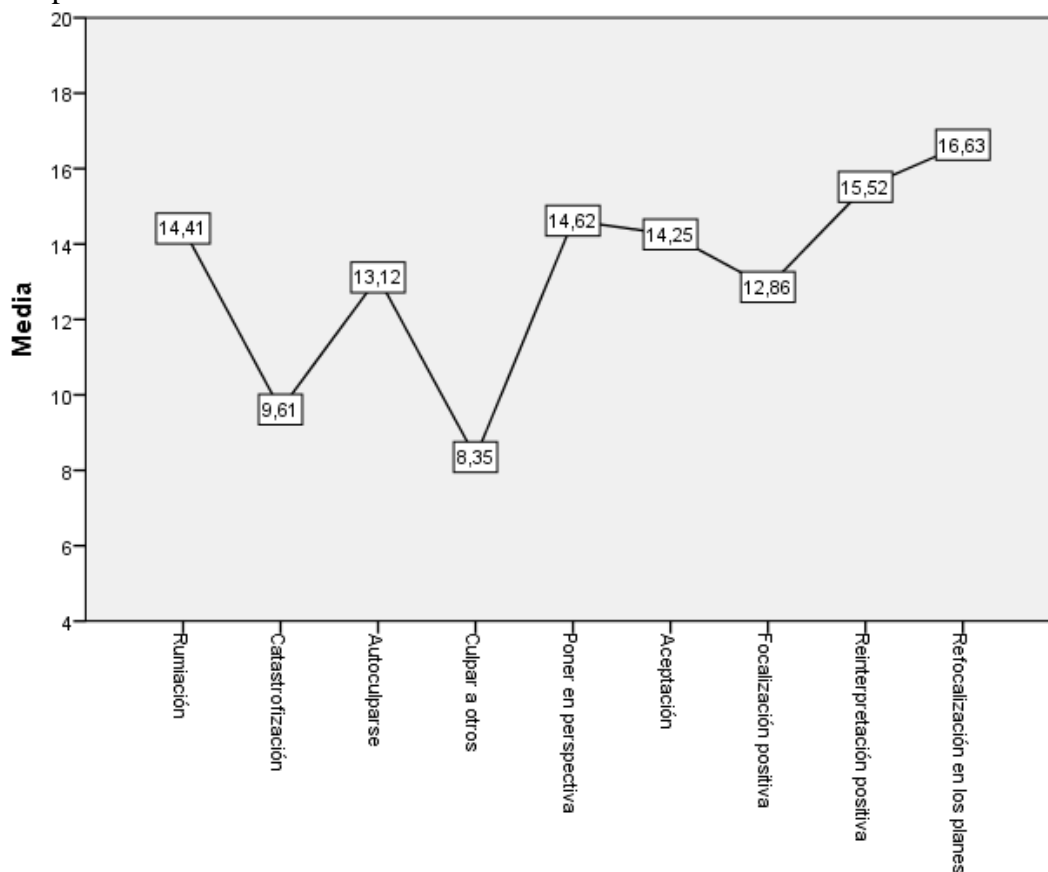
GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=MEAN(RUM) MEAN(CATA)
MEAN(ATCU) MEAN(CUL) MEAN(PERS) MEAN(ACEP) MEAN(FOCPO)
MEAN(REIN) MEAN(FOCPL) MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO
TR ANSFORM=VARSTOCASES(SUMMARY="#SUMMARY" INDEX="#INDEX")
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

BEGIN GPL

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: SUMMARY=col(source(s), name("#SUMMARY"))
DATA: INDEX=col(source(s), name("#INDEX"), unit.category())
GUIDE: axis(dim(2), label("Media"))
SCALE: cat(dim(1), include("0", "1", "2", "3", "4", "5", "6", "7", "8"))
SCALE: linear(dim(2), include(0))000000
ELEMENT: line(position(INDEX*SUMMARY), missing.wings())
END GPL.
```

GGraph



Cada estrategia de la escala tiene un puntaje que puede ir desde un mínimo de 4 puntos en la escala (poca frecuencia de usar esa estrategia) hasta un máximo de 20 puntos (mayor uso de esa estrategia).

Empleando los puntos de corte que propone la bibliografía para la escala del CERQ (que son los percentiles 25, 50, 75 y 95) se establecen las categorías de frecuencia con que los estudiantes apelan a cada estrategia siendo estas: Muy bajo;Bajo;Moderado; Alto y Muy Alto. Así, la frecuencia en que se emplea cada estrategia por el conjunto de los estudiantes que componen la muestra se presenta a continuación para cada una de las 9 estrategias.

```
FRECUENCIES VARIABLES=RUM_CAT CATA_CAT ATCU_CAT CUL_CAT
PERS_CAT ACEP_CAT FOCPO_CAT REIN_CAT FOCPL_CAT
/GRAPH FREQ
/ORDER=ANALYSIS.
```

### Frecuencias

#### Estadísticos

		Rum	Cata	Actu	Cul	Pers	Acep	FocPo	Rein	Focpl
N	Válido	165	165	165	165	165	165	165	165	165
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla de frecuencia

Rumiación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	43	26,1	26,1	26,1
	Bajo	57	34,5	34,5	60,6
	Moderado	42	25,5	25,5	86,1
	Alto	15	9,1	9,1	95,2
	Muy Alto	8	4,8	4,8	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Catastrofización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	50	30,3	30,3	30,3
	Bajo	36	21,8	21,8	52,1
	Moderado	48	29,1	29,1	81,2
	Alto	25	15,2	15,2	96,4
	Muy Alto	6	3,6	3,6	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Autoculparse

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	45	27,3	27,3	27,3
	Bajo	42	25,5	25,5	52,7
	Moderado	43	26,1	26,1	78,8
	Alto	31	18,8	18,8	97,6
	Muy Alto	4	2,4	2,4	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Culpar a otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	54	32,7	32,7	32,7
	Bajo	39	23,6	23,6	56,4
	Moderado	36	21,8	21,8	78,2
	Alto	31	18,8	18,8	97,0
	Muy Alto	5	3,0	3,0	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Poner en perspectiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	46	27,9	27,9	27,9
	Bajo	49	29,7	29,7	57,6
	Moderado	36	21,8	21,8	79,4
	Alto	21	12,7	12,7	92,1
	Muy Alto	13	7,9	7,9	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

Aceptación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	58	35,2	35,2	35,2
	Bajo	58	35,2	35,2	70,3
	Moderado	22	13,3	13,3	83,6
	Alto	22	13,3	13,3	97,0
	Muy Alto	5	3,0	3,0	100,0
	Total	165	100,0	100,0	



Focalización positiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	54	32,7	32,7	32,7
	Bajo	37	22,4	22,4	55,2
	Alto	34	20,6	20,6	75,8
	Muy Alto	40	24,2	24,2	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

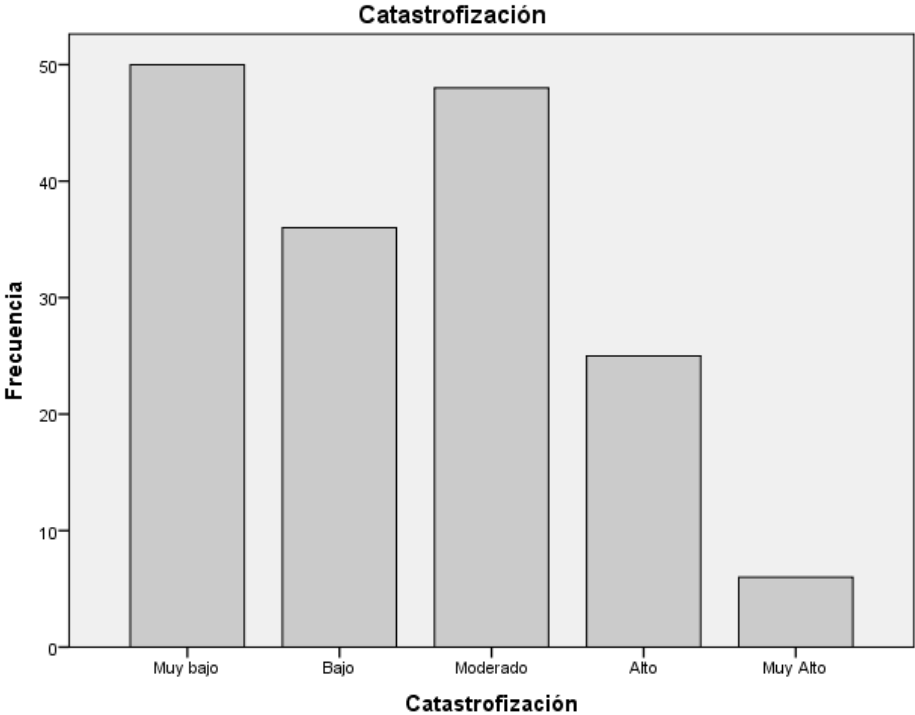
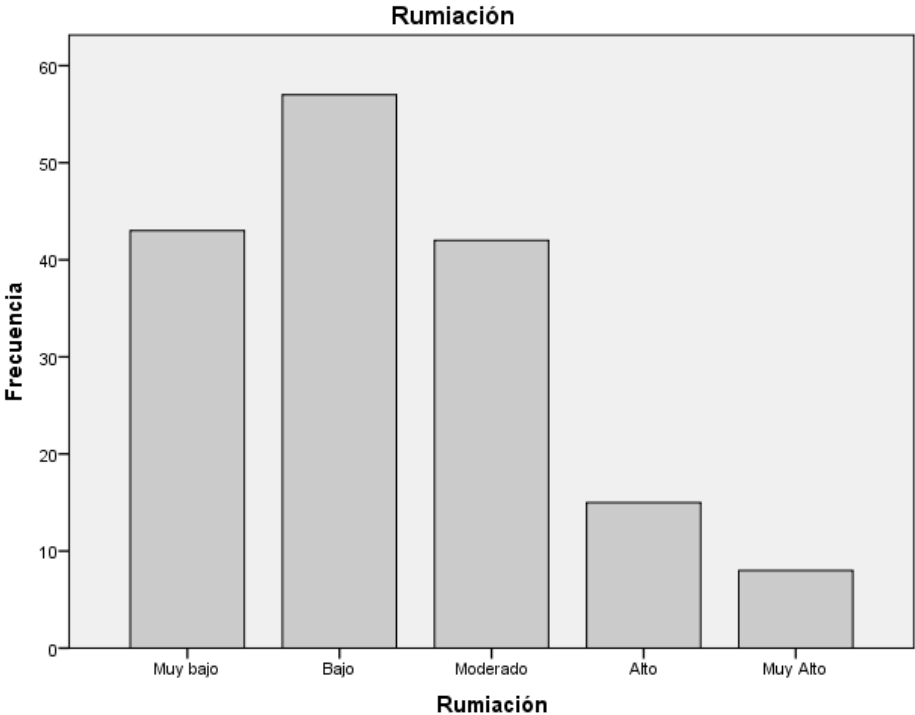
Reinterpretación positiva

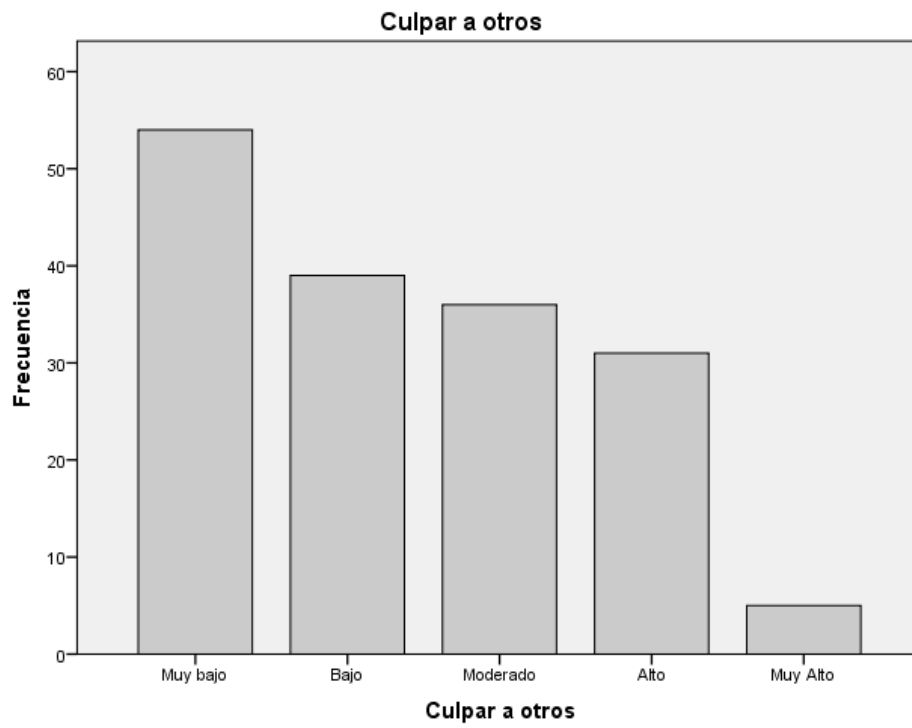
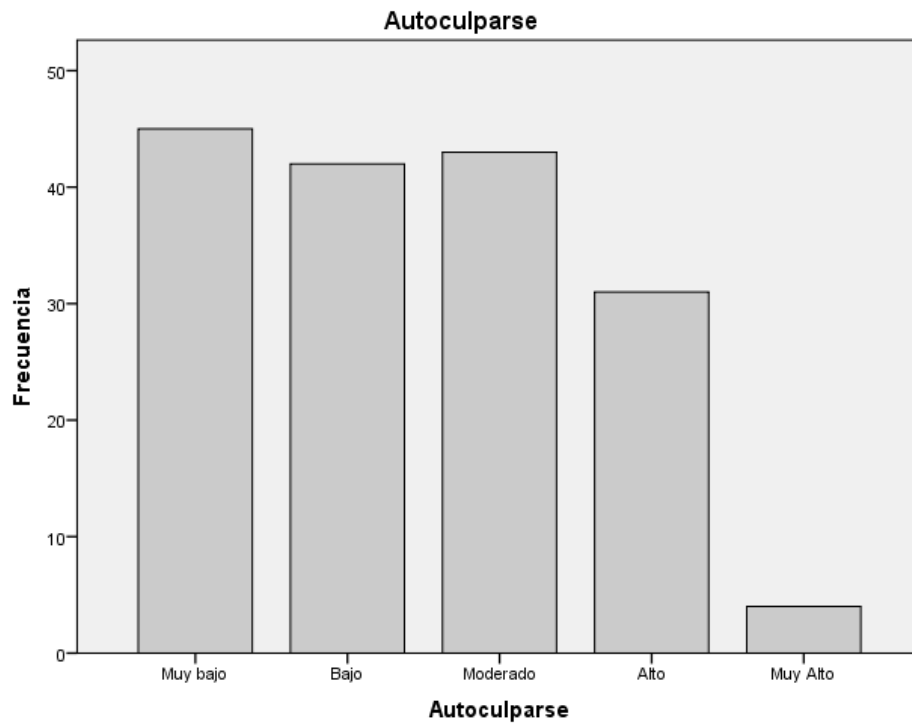
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	66	40,0	40,0	40,0
	Bajo	31	18,8	18,8	58,8
	Alto	38	23,0	23,0	81,8
	Muy Alto	30	18,2	18,2	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

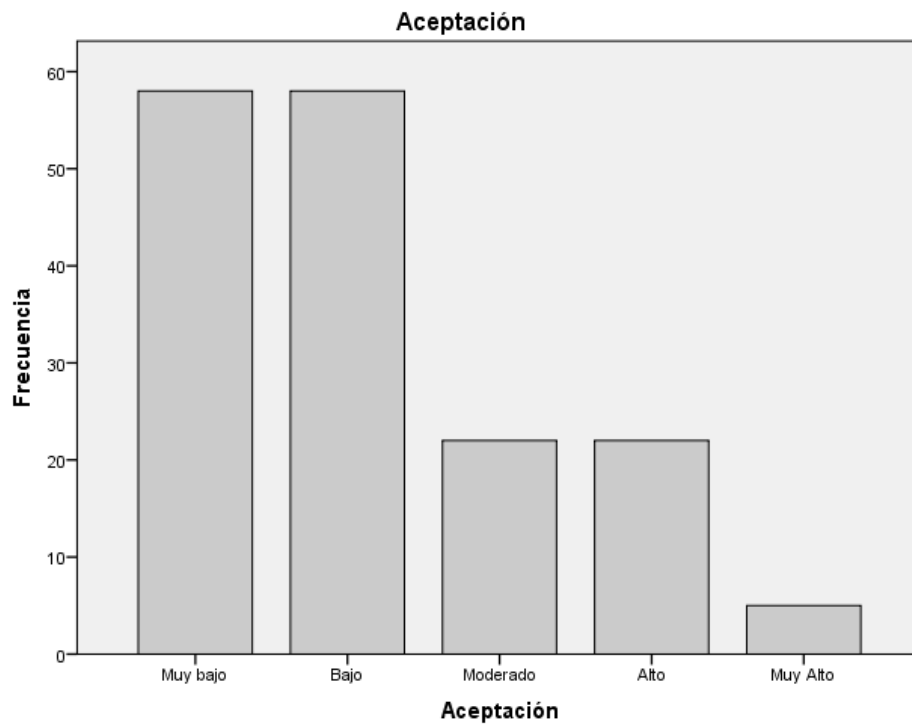
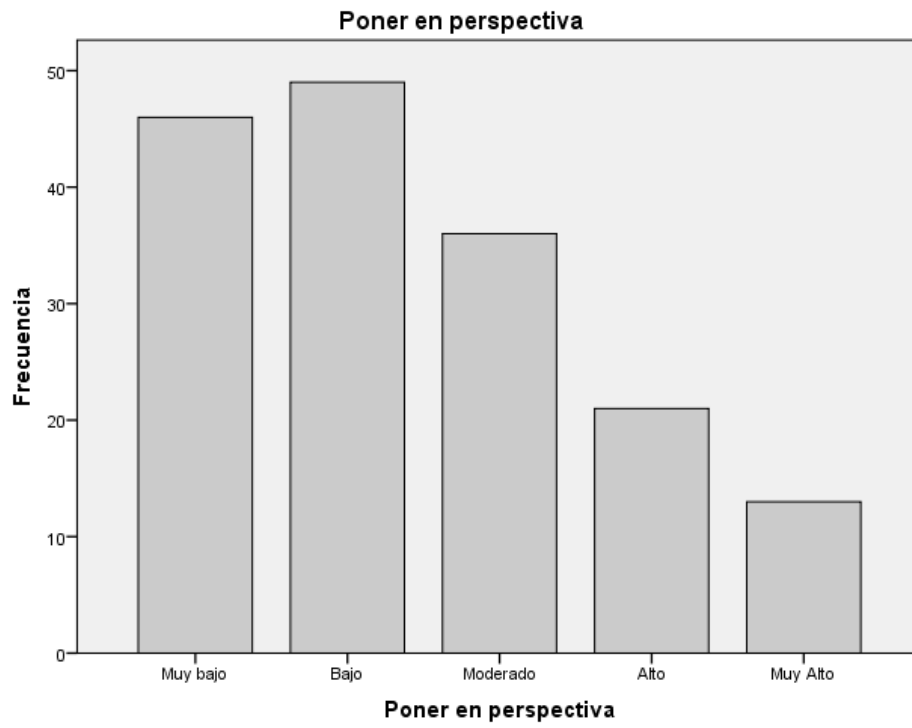
Refocalización en los planes

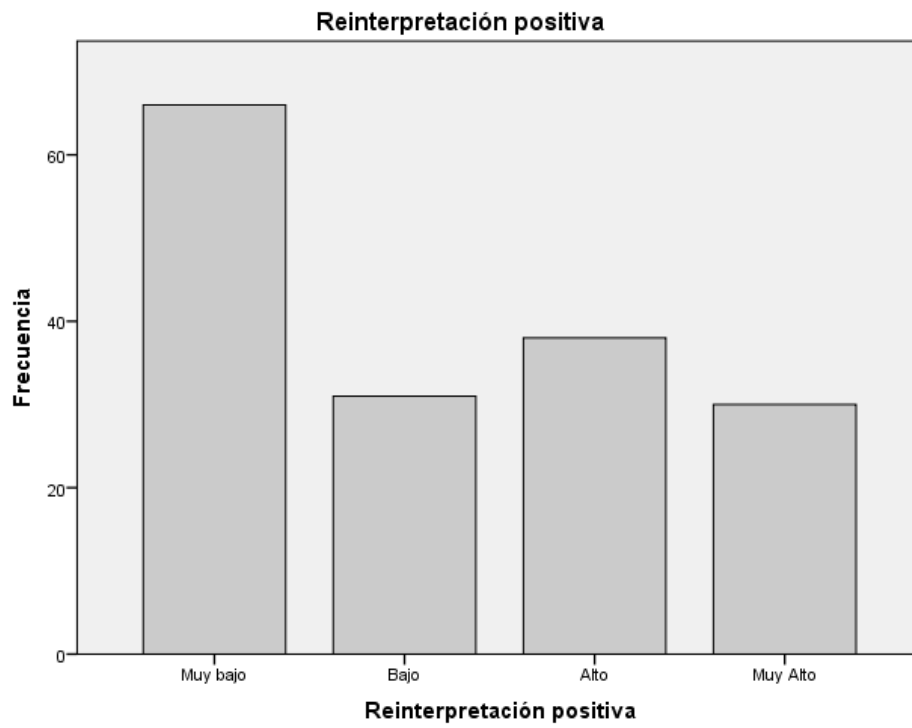
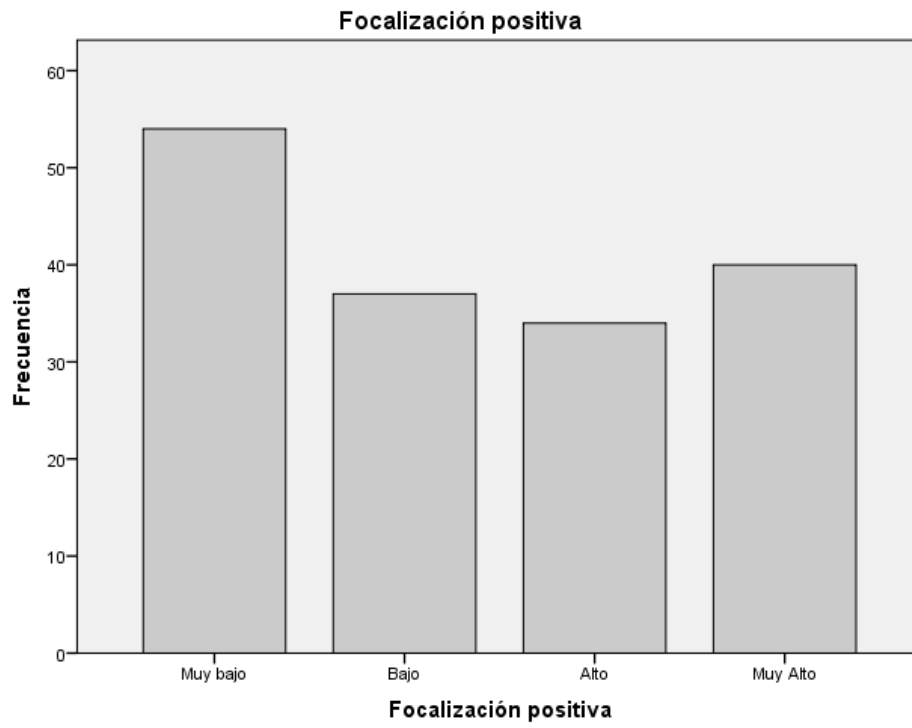
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	47	28,5	28,5	28,5
	Bajo	53	32,1	32,1	60,6
	Alto	29	17,6	17,6	78,2
	Muy Alto	36	21,8	21,8	100,0
	Total	165	100,0	100,0	

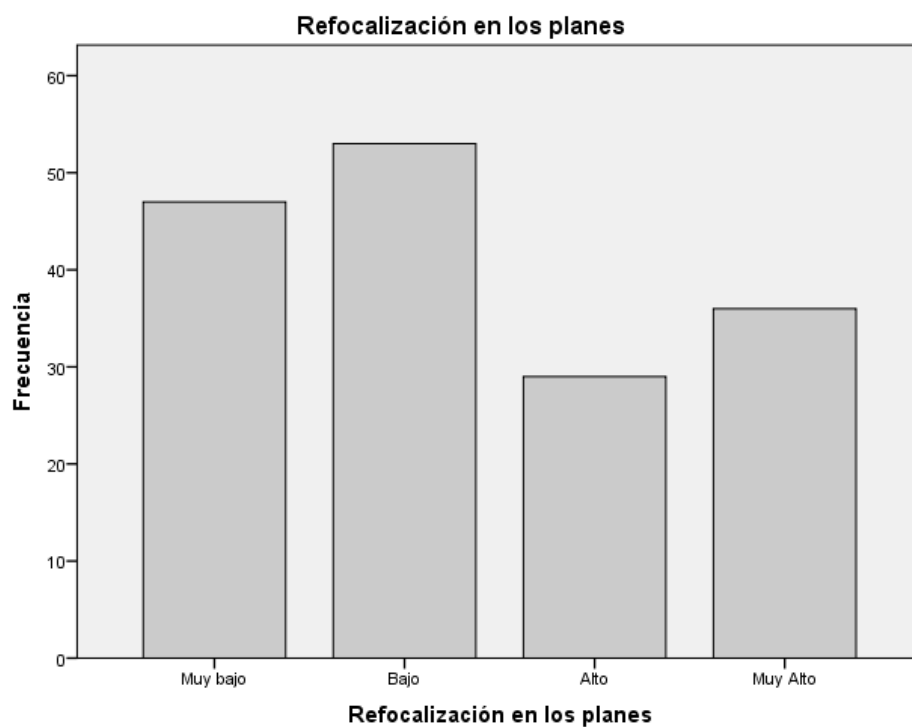
Gráfico de barras











Correlaciones

### 3) RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE AF. Y AUTOEF. ACAD.

#### CORRELATIONS

/VARIABLES=RUM CATA ATCU CUL PERS ACEP FOCPO REIN FOCPL EAA

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

#### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación estándar	N
Rumiación	14,41	3,034	165
Catastrofización	9,61	3,555	165
Autoculparse	13,12	2,876	165
Culpar a otros	8,35	3,092	165
Poner en perspectiva	14,62	3,273	165
Aceptación	14,25	2,608	165
Focalización positiva	12,86	4,219	165
Reinterpretación positiva	15,52	3,555	165
Refocalización en los planes	16,63	2,351	165
Autoeficacia Académica	23,98	4,661	165

## Correlaciones

		Rum	Cata	Actu	Cul	Pers	Acep	Focpo	Rein	Focpl	AA
Rum	Correlación de Pearson	1	,418**	,407**	,201*	,140	,040	-,055	,091	,199*	,043
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,010	,073	,611	,487	,245	,010	,585
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Cata	Correlación de Pearson	,418**	1	,395**	,528*	-,039	-,016	-,239*	-,300**	-,116	-,238**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,619	,842	,002	,000	,139	,002
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Actu	Correlación de Pearson	,407**	,395**	1	,154*	,126	,049	-,235*	-,151	,065	-,035
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,049	,106	,533	,002	,052	,407	,657
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Cul	Correlación de Pearson	,201**	,528**	,154*	1	,138	,092	,012	-,065	,023	-,019
	Sig. (bilateral)	,010	,000	,049		,077	,238	,881	,408	,769	,808
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Pers	Correlación de Pearson	,140	-,039	,126	,138	1	,266**	,466*	,509**	,367**	,189*
	Sig. (bilateral)	,073	,619	,106	,077		,001	,000	,000	,000	,015
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Acep	Correlación de Pearson	,040	-,016	,049	,092	,266**	1	,409*	,387**	,271**	,106
	Sig. (bilateral)	,611	,842	,533	,238	,001		,000	,000	,000	,174
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Focpo	Correlación de Pearson	-,055	-,239**	-,235**	,012	,466**	,409**	1	,538**	,379**	,147
	Sig. (bilateral)	,487	,002	,002	,881	,000	,000		,000	,000	,059
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Rein	Correlación de Pearson	,091	-,300**	-,151	-,065	,509**	,387**	,538*	1	,609**	,286**
	Sig. (bilateral)	,245	,000	,052	,408	,000	,000	,000		,000	,000
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
Focpl	Correlación de Pearson	,199*	-,116	,065	,023	,367**	,271**	,379*	,609**	1	,254**
	Sig. (bilateral)	,010	,139	,407	,769	,000	,000	,000	,000		,001
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
AA	Correlación de Pearson	,043	-,238**	-,035	-,019	,189*	,106	,147	,286**	,254**	1
	Sig. (bilateral)	,585	,002	,657	,808	,015	,174	,059	,000	,001	
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

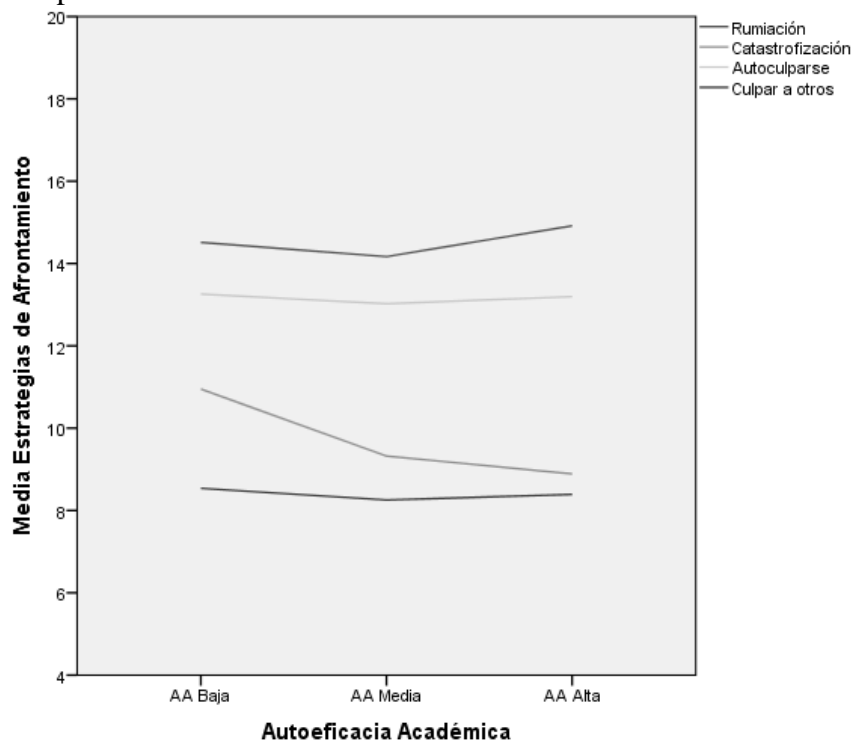
\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

\* Generador de gráficos.

GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=EAA_CAT MEAN(RUM)
MEAN(CATA) MEAN(ATCU) MEAN(CUL) MISSING=LISTWISE
REPORTMISSING=NO
TRANSFORM=VARSTOCASES(SUMMARY="#SUMMARY" INDEX="#INDEX")
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: EAA_CAT=col(source(s), name("EAA_CAT"), unit.category())
DATA: SUMMARY=col(source(s), name("#SUMMARY"))
DATA: INDEX=col(source(s), name("#INDEX"), unit.category())
GUIDE: axis(dim(1), label("Autoeficacia Académica"))
GUIDE: axis(dim(2), label("Media"))
GUIDE: legend(aesthetic(aesthetic.color.interior), label(""))
SCALE: cat(dim(1), include("1", "2", "3"))
SCALE: linear(dim(2), include(0))
SCALE: cat(aesthetic(aesthetic.color.interior), include("0", "1", "2", "3"))
ELEMENT: line(position(EAA_CAT*SUMMARY), color.interior(INDEX),
missing.wings())
END GPL.
```

GGraph



\* Generador de gráficos.

GGRAPH

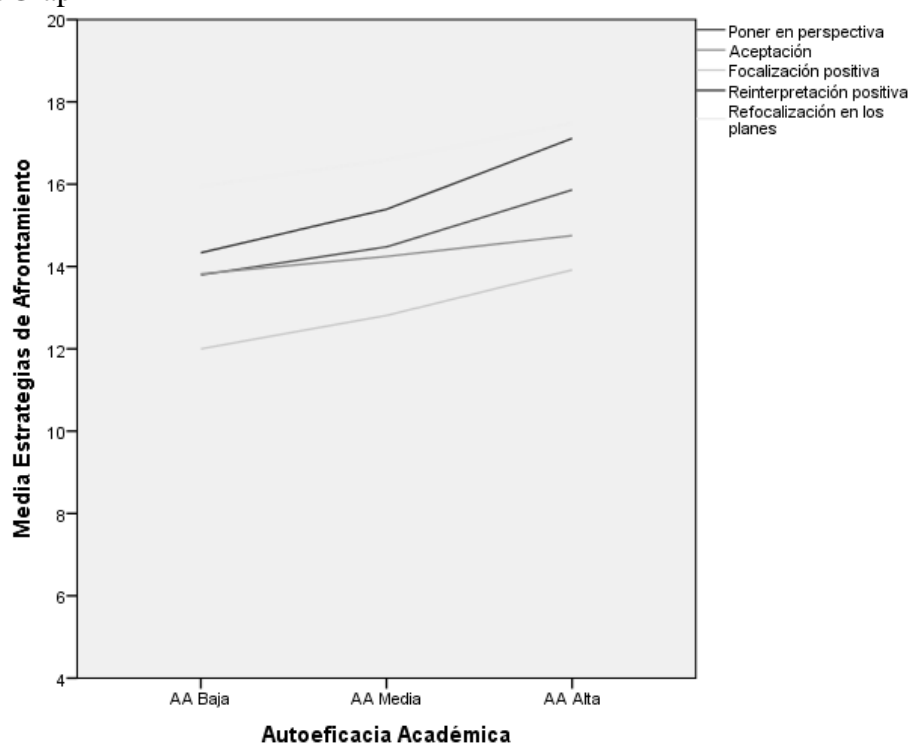


```

/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=EAA_CAT MEAN(PERS)
MEAN(ACEP) MEAN(FOCPO) MEAN(REIN) MEAN(FOCPL) MISSING=LISTWISE
REPORTMISSING=NO
TRANSFORM=VARSTOCASES(SUMMARY="#SUMMARY" INDEX="#INDEX")
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: EAA_CAT=col(source(s), name("EAA_CAT"), unit.category())
DATA: SUMMARY=col(source(s), name("#SUMMARY"))
DATA: INDEX=col(source(s), name("#INDEX"), unit.category())
GUIDE: axis(dim(1), label("Autoeficacia Académica"))
GUIDE: axis(dim(2), label("Media"))
GUIDE: legend(aesthetic(aesthetic.color.interior), label(""))
SCALE: cat(dim(1), include("1", "2", "3"))
SCALE: linear(dim(2), include(0))
SCALE: cat(aesthetic(aesthetic.color.interior), include("0", "1", "2", "3", "4"))
ELEMENT: line(position(EAA_CAT*SUMMARY), color.interior(INDEX),
missing.wings())
END GPL.

```

GGraph



```

MEANS TABLES=RUM CATA ATCU CUL BY EAA_CAT
/CELLS=MEAN.

```

Medias

## Informe

## Media

Autoeficacia Académica	Rumiación	Catastrofización	Autoculparse	Culpar a otros
AA Baja	14,51	10,95	13,26	8,54
AA Media	14,17	9,32	13,02	8,26
AA Alta	14,92	8,89	13,19	8,39
Total	14,41	9,61	13,12	8,35

## Informe

## Media

Autoeficacia Académica	Poner en perspectiva	Aceptación	Focalización positiva	Reinterpretación positiva	Refocalización en los planes
AA Baja	13,79	13,82	12,00	14,33	15,95
AA Media	14,48	14,24	12,81	15,39	16,59
AA Alta	15,86	14,75	13,92	17,11	17,47
Total	14,62	14,25	12,86	15,52	16,63

A partir de aquí se van a comparar solamente las estrategias de afrontamiento (sus medias) entre los que tienen Baja y Alta Autoeficacia.

```
T-TEST GROUPS=EAA_CAT(1 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=RUM CATA ATCU CUL
/CRITERIA=CI(.95).
```

## Prueba T

## Estadísticas de grupo

	Autoeficacia Académica	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Rumiación	AA Baja	39	14,51	3,425	,548
	AA Alta	36	14,92	2,407	,401
Catastrofización	AA Baja	39	10,95	4,013	,643
	AA Alta	36	8,89	3,845	,641
Autoculparse	AA Baja	39	13,26	3,101	,497
	AA Alta	36	13,19	2,896	,483
Culpar a otros	AA Baja	39	8,54	2,752	,441
	AA Alta	36	8,39	3,082	,514

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Rumiación	Se asumen varianzas iguales	2,535	,116	,586	73	,560	-,404	,689	-1,777	,969
	No se asumen varianzas iguales			,594	68,309	,554	-,404	,679	-1,760	,952
Catastrificación	Se asumen varianzas iguales	,279	,599	2,266	73	,026	2,060	,909	,248	3,872
	No se asumen varianzas iguales			2,270	72,892	,026	2,060	,908	,251	3,869
Autoculparse	Se asumen varianzas iguales	,028	,867	,089	73	,929	,062	,694	-1,322	1,446
	No se asumen varianzas iguales			,089	72,988	,929	,062	,693	-1,318	1,442
Culpar a otros	Se asumen varianzas iguales	,147	,702	,222	73	,825	,150	,674	-1,193	1,492
	No se asumen varianzas iguales			,221	70,361	,826	,150	,677	-1,200	1,499

T-TEST GROUPS=EAA\_CAT(1 3)  
 /MISSING=ANALYSIS  
 /VARIABLES=PERS ACEP FOCPO REIN FOCPL  
 /CRITERIA=CI(.95).

## Prueba T

## Estadísticas de grupo

	Autoeficacia Académica	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Poner en perspectiva	AA Baja	39	13,79	3,481	,557
	AA Alta	36	15,86	3,053	,509
Aceptación	AA Baja	39	13,82	2,470	,395
	AA Alta	36	14,75	2,812	,469
Focalización positiva	AA Baja	39	12,00	4,335	,694
	AA Alta	36	13,92	4,619	,770
Reinterpretación positiva	AA Baja	39	14,33	3,772	,604
	AA Alta	36	17,11	2,785	,464
Refocalización en los planes	AA Baja	39	15,95	2,772	,444
	AA Alta	36	17,47	2,007	,334

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Poner en perspectiva	Se asumen varianzas iguales	,221	,639	-2,723	73	,008	-2,066	,759	-3,578	-,554
	No se asumen varianzas iguales			-2,738	72,821	,008	-2,066	,755	-3,570	-,562
Aceptación	Se asumen varianzas iguales	,429	,514	-1,524	73	,132	-,929	,610	-2,145	,286
	No se asumen varianzas iguales			-1,516	69,930	,134	-,929	,613	-2,152	,294
Focalización positiva	Se asumen varianzas iguales	1,377	,244	-1,854	73	,068	-1,917	1,034	-3,977	,144
	No se asumen varianzas iguales			-1,849	71,509	,069	-1,917	1,037	-3,983	,150
Reinterpretación positiva	Se asumen varianzas iguales	2,398	,126	-3,603	73	,001	-2,778	,771	-4,314	1,241
	No se asumen varianzas iguales			-3,646	69,736	,001	-2,778	,762	-4,297	1,258
Refocalización en los planes	Se asumen varianzas iguales	1,936	,168	-2,707	73	,008	-1,524	,563	-2,645	-,402
	No se asumen varianzas iguales			-2,741	69,193	,008	-1,524	,556	-2,632	-,415